

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i samfunnsfag**

**Mai 2021**

***«... giddingen handler om at det har noe for seg» -***

**En kvalitativ studie om politisk mestringstro i skolen**

**Evt. illustrasjon**

Agri Kalef

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Skolens demokratiske oppdrag handler om å utvikle aktive og handlingskraftige medborgere som kan delta i det demokratiske samfunnet. Forskning har vist at elevenes politiske mestringstro har stor betydning for ungdommens fremtidige politiske deltakelse. Derfor handler denne oppgaven om politisk mestringstro i skolen, og hvordan lærere tilrettelegger for at elevene skal utvikle politisk mestringstro. For å få svar på problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: (1) Hvilket demokratiideal og medborgerideal følger lærerne? (2) Hva legger lærerne i begrepet politisk mestringstro? (3) Hva mener lærerne skaper politisk mestringstro hos elever? For å undersøke dette utførte jeg fire semi-strukturerte forskningsintervjuer med lærere fra fire ulike skoler. Lærerne vektlegger relativt like demokratiidealer hvor hovedvekten ligger på det deliberative demokratiidealet. Det er imidlertid mer splittet når det kommer til hvilke medborgerideal de vektlegger. Lærerne har en relativt god forståelse for hva begrepet politisk mestringstro innebærer og prøver mange ulike tilnærminger og undervisningsmetoder for å skape mestringstro hos sine elever. De mener at det å drive med diskusjoner og samtaler i klasserommet er noe av det viktigste for at elevene skal kunne utvikle en høy grad av politisk mestringstro, men de sliter med å engasjere elevene til å engasjere seg for større politiske og sosiale temaer. Oppgaven løfter frem behovet for mer forskning på temaet politisk mestringstro i skolen, og spesielt i sammenheng med hvordan vi skal engasjere elevene til politisk deltakelse.

Nøkkelord: Politisk mestringstro, Demokratiske medborgerskap, Demokratiopplæring, Politisk deltakelse.

## Summary

### **«... the participation has to mean something» - a qualitative research on political efficacy in school**

The school's democratic mission is to develop able and eager citizens who participate in the democratic society. Research has shown that student's political efficacy is of great importance for adolescents' future political participation. Therefore, the main objective of this thesis is to explore what teachers do to facilitate for students to develop political efficacy. In order to get an answer to the problem, the thesis is based on three research questions: (1) Which ideal of democracy and citizenship do the teachers follow? (2) What do teachers place in the concept of political efficacy? (3) What do teachers think creates political efficacy in students? To investigate this, I conducted four semi-structured research interviews with teacher from four different schools. The teachers emphasize relatively similar democratic ideals where the main emphasis is on the deliberative democratic ideal. However, it is more divided when it comes to what kind of citizenship they emphasize. They have a relatively good understanding of the concept of political efficacy and try many different approaches and teaching methods to create high degree of political efficacy in their students. They believe that engaging in activities such as discussions and conversations in the classroom is one of the most important things for students to be able to develop a high degree of political efficacy. However, they find it difficult to get students to engage with major political and social issues. Therefore, this thesis highlights the need for more research on the topic of political efficacy in school, and especially in connection to how we should get students to engage in political participation.

## Forord

Denne masteroppgaven representerer slutten på seks år med studier ved OsloMet. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang og utfordrende prosess, men samtidig har det gjort at jeg har lært utrolig mye både faglig og om meg selv om min kapasitet. Jeg ønsker først å fremst å takke mine to fantastiske, kunnskapsrike og utrolig hyggelige veiledere Evy Jøsok og Andreas Reichelt Lind. Gjennom hele prosessen har dere vært motiverende, støttende og vist at dere har en tro på meg og mitt arbeid. Tusen takk for gode veiledninger fylt med kunnskap, oppmuntrende ord og konstruktiv kritikk, jeg hadde ikke klart dette uten dere! Jeg vil også takke informantene som stilte opp til intervju på kort varsel og delte deres kunnskap og erfaringer med meg. Avslutningsvis må jeg rette en stor takk til familie og venner som har stilt opp og utvist stor tålmodighet overfor en til tider utrolig stresset masterstudent. Deres støtte og oppmuntrende ord har vært uvurderlige!

Agri Kalef

Oslo, 18 mai, 2021

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Summary</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iv</b>
<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
<i>Politisk mestringstro og demokrati- og medborgerskapsundervisning</i> .....	2
<i>Oppgavens oppbygning:</i> .....	5
<b>1. Tidligere Forskning: og relevans for min oppgave:</b> .....	<b>6</b>
<i>Demokrati og medborgerskap i norske klasserom</i> .....	7
<i>International Civic and Citizenship Education Study</i> .....	11
<i>Politisk mestringstro og sosioøkonomisk bakgrunn</i> .....	13
<b>2. Teoretisk rammeverk:</b> .....	<b>16</b>
<i>Intern- og ekstern politisk mestringstro</i> .....	17
<i>Politisk mestringstro i skolen:</i> .....	18
<i>Demokratisk Medborgerskap:</i> .....	21
<i>Ulike syn på demokrati og medborgerskap</i> .....	24
<i>Liberalisme</i> .....	24
<i>Kommunitarismen:</i> .....	25
<i>Republikanisme</i> .....	26
<i>Deliberalisme</i> .....	26
<i>Idealtyper</i> .....	28
<i>Tre idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap:</i> .....	28
<b>3. Metode:</b> .....	<b>31</b>
<i>Utvalg:</i> .....	32
<i>Presentasjon av Lærere:</i> .....	33
<i>Intervju som metode:</i> .....	34
<i>Intervjuguide:</i> .....	38
<i>Analyse:</i> .....	42
<i>Reliabilitet og validitet:</i> .....	43
<i>Validitet:</i> .....	43
<i>Reliabilitet:</i> .....	44
<i>Etiske utfordringer:</i> .....	45

<b>4. Analyse og diskusjon:</b> .....	<b>46</b>
<i>Hva sier lærerne om demokrati og medborgerskap</i> .....	47
<i>Hva sier lærerne om politisk mestringstro:</i> .....	54
<i>Hva lærerne gjør i klasserommet for å skape politisk mestringstro:</i> .....	61
Hva gjør Minerva:.....	61
Hva gjør Severus:.....	65
Hva gjør Pomona:.....	69
Hva gjør Filius:.....	72
<b>5. Sammenfatning og drøfting av funn</b> .....	<b>75</b>
<i>Lærernes demokrati- og medborgerideal:</i> .....	75
<i>Lærernes forståelse av politisk mestringstro:</i> .....	78
<i>Hva skaper politisk mestringstro hos elevene:</i> .....	80
Diskusjoner, klassesamtaler og debatter om nærliggende tematikk .....	80
Undervisning utenfor klasserommet: .....	82
Ikke bare deltagende undervisning.....	83
Generell likegyldighet og lite engasjement .....	85
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>86</b>
<b>Kildeliste:</b> .....	<b>90</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>93</b>
<i>Intervjuguider</i> .....	94
Vedlegg 1: Intervjuguide til første intervju .....	94
Vedlegg 2: Intervjuguide til intervju 2-4 .....	96
<i>Samtykkeerklæring</i> .....	98
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere .....	98
<i>NSD-godkjenning</i> .....	102
Vedlegg 5: Meldeskjema.....	102

## Innledning

I løpet av de siste ti årene har vi sett en fremvekst av autoritære høyrepolitiske partier i land som Frankrike, Nederland, Tyskland og Sverige (Norris & Inglehart, 2019). Vi har også sett en økning av at demokratiske strukturer blir utfordret og ignorert av autoritære ledere i land som Tyrkia, Hviterussland og Myanmar. Her blir opposisjonen fengslet, og innbyggerne opplever tap av grunnleggende demokratiske rettigheter. Derfor er det viktigere enn noen gang å finne ut hvordan demokratiopplæringen kan være med på å motvirke de autoritære kreftene. Ungdommens fremtidige politiske deltakelse er avgjørende for demokratiets fremtid.

Skolen har en sentral rolle i samfunnet for å sørge for at borgerne opprettholder og videreutvikler demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). På bakgrunn av dette har det blitt utviklet en ny læreplan som heter Fagfornyelsen. Den skal innføres over tre år og ble iverksatt fra august 2020, og er fullt igang for 1.-9.trinn og Vg1. Fagfornyelsen består av overordnet del, verdier og prinsipper for opplæring og læreplaner for hvert enkelt fag. Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal bygges på, og her kommer det frem at læreplanverket har tre tverrfaglige temaer; demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er implementert i læreplanen for å skape forståelse og engasjement rundt disse utfordringene som vi har i samfunnet. Disse temaene går på tvers av alle fag slik at elevene kan arbeide med ulike faglige problemsstillinger og løsninger knyttet til dem. Dette skal hjelpe elevene til å se sammenheng mellom de ulike skolefagene, samt føre til problemløsning gjennom kunnskap og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 15). Det handler ikke kun om det faglige, men like mye om å forberede elevene på å bli gode samfunnsborgere som kan delta i samfunnet i fremtiden. Og det er nettopp det som er hovedmålet med den nye læreplanen, forberede elevene på fremtidige jobber og fremtidens samfunn. Kjerneelement er også nytt for denne læreplanen, og er det mest sentrale i faget som elevene skal kunne etter endt skole. Det er derfor de viktigste elementene i hvert fag. I samfunnsfag på grunnskolen består kjerneelementene av undring og utforskning, samfunnskritisk tenking og sammenhenger, demokratiforståing og deltaking, bærekraftige samfunn og identitetsutvikling og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Disse kjerneelementene skal være grunnlag for kompetansemålene og vi ser en tydelig kobling til de tre store tverrfaglige disiplinene. Det er tydelig at den nye læreplanen har et stort fokus på demokrati og medborgerskap.

Det å bli en god demokratisk medborger innebærer blant annet å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Derfor må også skolen være et sted hvor barn og unge opplever demokrati i praksis ved å oppleve ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning. Dette skal, ifølge styringsdokumentene, skje i både arbeidet med fagene og gjennom elevråd og andre rådsorganer. Samfunnsfag er et av de mest sentrale fagene for at elevene skal bli deltagende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er et stort fokus på at elevene skal bli gode medborgere som skal delta aktivt i videreutviklingen av det demokratiske samfunnet. Det handler om deltakelse på mange forskjellige arenaer og blant dem den politiske arenaen. Forskning viser blant annet at det er den politiske mestringstroen som har størst betydning for å kunne delta som valgdeltakere. Men for å kunne delta som noe mer enn bare valgdeltakere, må de ha en høy *political efficacy*, eller *politisk mestringstro* som Ødegård og Svagård har oversatt begrepet til på norsk (Ødegård & Svagård, 2018, s. 44).

### Politisk mestringstro og demokrati- og medborgerskapsundervisning

En veletablert overbevisning er at en av de mest fundamentale grunnsteinene i et demokratisk regime er innbyggernes politiske mestringstro (Sulitzeanu-Kenan & Halperin, 2013). Derfor blir det avgjørende å jobbe med politisk mestringstro som en del av medborgeropplæringen i norsk skole. Det engelske begrepet *political efficacy* (politisk mestringstro på norsk) har sine røtter fra statsvitenskapen og kom først fram i Campbell et. al (1960). Her blir det definert som en følelse individet har av at deres politiske handling kan ha en innvirkning på den politiske prosessen, noe som betyr at det er verdt å utføre sine samfunnsoppgaver. Begrepet er nært knyttet til det bredere psykologiske begrepet om opplevd mestringstro, som gjenspeiler folks tro og tillit til regjeringen og deres tro på at de kan forstå og påvirke politiske saker (Sulitzeanu-Kenan & Halperin, 2013). Troen på egen påvirkningskraft i samfunnet gjennom å argumentere, presentere eller organisere politiske aktiviteter og samfunnsspørsmål påvirker motivasjonen for å delta.

Den internasjonale studien International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) fra 2016 har som formål å undersøke ungdoms fremtidige deltakelse som medborgere i samfunnet. Her blir begrepet politisk mestringstro brukt som en av variablene i studien, og det kommer fram at norske elever skårer høyt på kunnskap om demokrati, men i artikkelen «*Hva*



*motiverer elever til å bli aktive medborgere?»* argumenterer Ødegård og Svagård (2018) for at det ikke er en sammenheng mellom elevers kunnskapsnivåer og deres framtidige politiske mestringstro. Det er med andre ord ikke slik at høy kunnskap om demokrati er korrelert med elevens vilje til engasjement i partier, i fagforeninger, politisk ytring på sosiale medier eller å markere sitt syn gjennom demonstrasjoner (Ødegård & Svagård, 2018). Hovedresultatet fra forskningsstudien til Ødegård og Svagård (2018) viser at det imidlertid er elevenes politiske mestringstro som har størst påvirkning og betydning for deres politiske deltakelse som fremtidige samfunnsborgere. Dette gjelder i hovedsak de mer ressurs- og tidskrevende deltakelsesformene, som partimedlemskap og aksjoner og ytring (Ødegård & Svagård, 2018).

Hvis innbyggere har høy politisk mestringstro, vil de stole mer på styringsmaktene og de vil også ha tro på sine egne evner og at deres handlinger kan påvirke politikerne, regjeringen og stortinget. Mestringstroen kan komme til syne gjennom at borgere for eksempel deltar i demonstrasjoner og frie og rettferdige valg. Kahne og Westheimer (2006) blant flere som har identifisert en sterk forbindelse mellom individets politiske mestringstro og deres grad av samfunnsdeltakelse. De refererer blant annet til Almond & Verba (1963) som sier at troen på ens egen kompetanse er en nøkkelfaktor for ens holdning til politiske deltakelse. Det er større sannsynlighet for at en selvsikker innbygger vil være en aktiv demokratisk borger, fordi personen ikke bare har tro på sin egen deltakelse, men også ser på deltakelse som et grunnprinsipp. Dersom en har høy grad av politisk mestringstro og myndighetene ikke svarer på ulike krav og behov, kan det medføre økt deltagelse i form av protester og demonstrasjoner for å få til rettferdighet og økt bevissthet og handling fra regjeringen (Kahne & Westheimer, 2006). Black lives matter bevegelsen i USA er et godt eksempel på dette.

Skulle innbyggere derimot ha en lav politisk mestringstro vil det bety at de ikke har tro på den sittende regjeringen og heller ikke tro på at deres egne evner til å påvirke styremaktens synspunkter og valg (Sulitzeanu-Kenan & Halperin, 2013). Ødegård og Svagård (2018) viser gjennom empirisk forskning at personer med lav politisk mestringstro har større sjanse for å oppleve politisk fremmedgjøring, apati og mangler i valgsammenheng enn om de hadde hatt høy politisk mestringstro (Ødegård & Svagård, 2018, s. 34). En kan argumentere for at prosesser som fører til marginalisering og opplevelse av politisk apati kan være en fare for vårt fremtidige demokrati, da det kan føre til alternative måter å påvirke det politiske samfunnet på utenom den legitime prosessen (Kahne & Westheimer, 2006). Derfor er en høy følelse av politisk mestringstro forbundet med høy stabilitet av demokratiet hovedsakelig

fordi det forbedrer innbyggernes tillit til det politiske systemet og den politiske prosessen, minker politisk fremmedgjøring, og oppfordrer innbyggerne til å være aktive roller i det politiske spillet utover deres formelle demokratiske forpliktelser (Sulitzeanu-Kenan & Halperin, 2013). Ifølge Almond og Verba (1963) er ikke politisk mestringstro kun en gevinst for et individs politiske deltakelse men også en viktig del av demokratiets progresjon (Almond & Verba referert i Ødegård & Svagård, 2018, s. 34).

Det er fortsatt usikkert hvor stor påvirkning skolen har på den politiske mestringstroen til elevene. Men det er viktig å ha i bakhodet at politisk mestringstro ikke er medfødt. Det er noe som utvikles gjennom hele livet, ofte utenfor familien. Det betyr at det er mer dynamisk og omskiftelig enn sosioøkonomisk bakgrunn. Det er enklere å påvirke og utvikle et barns politiske mestringstro enn det er å gjøre noe med hvor de kommer fra. Politisk mestringstro kan dermed kompensere noe for en vanskelig sosial bakgrunn fordi det kan øke den politiske likestillingen. Her får skolen og utdanningen en veldig viktig rolle for den politiske sosialiseringen da det er deres oppgave å sørge for at alle elever, uavhengig av kjønn og sosial bakgrunn får en god undervisning som bidrar til at de i fremtiden blir aktivt deltagende demokratiske medborgere (Sohl & Arensmeier, 2015). Forskere som Dewey (1916), men også nyere forskning av Cambell (2012), og Kahne og Sporte (2008) mener at skolen skal undervise i kunnskap, ferdigheter, holdninger og erfaringer for å forberede elevene på å bli aktive, informerte deltakere i demokratiet (Cambell, 2012; Dewey, 1916; Kahne & Sporte 2008 referert i Maurissen, 2018, s. 340). Ifølge kjerneelementene i samfunnsfag skal faget hjelpe elever til å utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. De skal lære å tenke kritisk, ha ulike perspektiver og vise aktivt medborgerskap der de skal videreutvikle og forbedre demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det betyr at skolen som institusjon er viktig for utviklingen av barn og unges demokratiske handlingskompetanse. For å utvikle handlingskompetansen må man også utvikle elevenes politiske mestringstro. I den sammenheng blir det viktig å finne ut hvordan skolen jobber for å skape rom for denne utviklingen.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

- **Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for at elevene skal utvikle politisk mestringstro?**

Ettersom flere studier viser at politisk mestringstro har så mye å si for ungdoms fremtidige politiske deltakelse, vil det være interessant å finne ut helt konkret hvordan lærere jobber i skolen for å fremme elevenes politiske mestringstro. Hva legger de i begrepet? Hvordan legger de til rette undervisningen? Hvilke metoder bruker de? Hvilke temaer legges det vekt på? Hvilke mål jobber de mot? Jeg ønsker å finne hvilke likheter og ulikheter i hvordan lærerne utdanner elevene sine til å bli aktive medborgere. For å søke svar på problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med tre ungdomsskolelærere og en videregående lærer ved fire ulike skoler, som alle har undervist eller underviser i samfunnsfag. Jeg har også utformet tre forskningsspørsmål som danner grunnlaget for analyse- og diskusjonskapitlene:

Forskningsspørsmål:

- Hvilket demokratiideal og medborgerideal følger lærerne?
- Hva legger lærerne i begrepet politisk mestringstro?
- Hva mener lærerne skaper politisk mestringstro hos elever?

Medborgerskapsopplæring har som mål å utvikle elevenes demokratiske kunnskap, demokratiske holdninger og ferdigheter, og dermed gjøre det mulig for elevene å bli politisk aktive. Elevenes utvikling av politisk mestringstro er en stor forutsetning for deres fremtidige politiske deltakelse, men også i skolehverdagen. Det vil si at elevenes tro på egne ferdigheter har stor betydning for om de deltar aktivt i for eksempel klasseromsdiskusjoner som tar for seg politiske og sosiale spørsmål når de er på skolen. Det demokrati- og medborgeridealet lærerne følger vil påvirke hvordan de tilrettelegger undervisningen sin, og derfor er det av interesse å undersøke hvordan disse synene påvirker valgene de tar og hvilken effekt det har på å utvikle elevenes politiske mestringstro.

Oppgavens oppbygning:

I dette kapittelet har jeg presentert tema, bakgrunn og problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven, og jeg har vist til hvordan jeg vil undersøke dette videre med datamateriale som jeg selv har samlet inn. Jeg har også argumentert for hvorfor det er relevant og viktig med en oppgave som undersøker politisk mestringstro i skolen.

I kapittel en presenteres tidligere forskning for å illustrere hva oppgaven bygger på innenfor temaene demokrati, medborgerskap og politisk mestringstro. Litteraturgjennomgangen vil klargjøre den forskningen som allerede finnes på feltet, og gi oppgaven en innramming.

I kapittel to redegjør jeg for relevant teori, og presenterer de teoretiske brillene som danner grunnlaget for analysen av intervjudataen. Jeg starter med å presentere teori som omhandler politisk mestringstro som begrep, deretter går jeg inn på teori som forteller hvordan en kan legge til rette for politisk mestringstro i skolen. Avslutningsvis legger jeg frem teori om demokrati- og medborgeridealer, hovedsakelig er dette arbeid av Solhaug og Børhaug (2012), Christensen (2015), Sætra og Stray (2019) og Westheimer og Kahne (2004).

I kapittel tre gjør jeg rede for og drøfter ulike sider ved forskningsprosessen og metodevalgene som har blitt tatt, her vil drøfter jeg også noen etiske refleksjoner som er knyttet til forskningsprosessen.

Kapittel fire består av presentasjon og analyse av det innsamlede datamaterialet. Her blir funnene drøftet i lys av teorien som er beskrevet i kapittel to.

I det avsluttende kapittelet, kapittel fem, diskuterer jeg de mest sentrale funnene i lys av problemstillingen og peker på implikasjoner av disse funnene før jeg foreslår områder for videre forskning.

## 1. Tidligere Forskning: og relevans for min oppgave:

For å undersøke problemstillingen er det nødvendig med en gjennomgang av tidligere forskning som denne oppgaven tar utgangspunkt i og bygger videre på. Det er gjort mye forskning på feltet demokrati og medborgerskap, og derfor er det også mange ulike perspektiver på hva disse begrepene er. Det er viktig å belyse disse ulike perspektivene for å klargjøre bakgrunnen dette studiet bygger på. Først tar jeg for meg tidligere forskning på

demokrati og medborgerskap, deretter ser jeg på ICCS-dataene og de viktigste funnene for min oppgave, og avslutningsvis ser jeg på tidligere forskning på politisk mestringstro og sosioøkonomisk bakgrunn.

## Demokrati og medborgerskap i norske klasserom

I norsk kontekst er opplæring til demokratisk medborgerskap et relativt nytt forskningsfelt (Sætra, 2015). Det har de siste ti-tjue årene blitt mer interesse rundt feltet, og som et resultat har det blitt gjort mer arbeid og publikasjoner på temaet. Artikkelen til Guro Ødegård og Vegard Svagård «*Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere*» i det vitenskapelige tidsskriftet *Tidsskrift for ungdomsforskning* (2018-1) som er basert på data fra ICCS-studien fra 2016, er sammen med Kosberg og Grevles (2021) upubliserte artikkel «*The School's Potential Impact on Student's Political Efficacy; A Review of Research Drawing on the International Civic and Citizenship Study (ICCS) 2009 and 2016*» så langt de eneste norske bidragene på temaet politisk mestringstro. Begge artiklene ser på sammenhengen mellom politisk mestringstro og demokrati og medborgerskapsundervisningen. Det at det er ett nytt felt, åpner opp en del muligheter for nye studier på feltet. Mitt studie vil derfor være et bidrag til forskningsfeltet på politisk mestringstro og dets viktighet for demokrati og medborgerskapsopplæringen i norske klasserom.

Når det kommer til tidligere forskning på demokrati og medborgerskapsopplæring var Trond Solhaug (2003), og et par år senere Kjetil Børhaug (2007) de som var tidligst ute i Norsk sammenheng med å forske på demokratiopplæring i norske klasserom. Solhaug (2003) analyserte i sin doktorgradsavhandling hvordan utdanningen til medborgerskap foregikk i den videregående skolen. Fokuset var på hvordan skolen bidrar til undervisning som utvikler elever til å bli demokratiske samfunnsborgere. Han konkluderer med at elevene måtte bli mer kritiske i sin tankegang og at skolen må legge til rette for at elevene lærer seg å analysere, debattere og handle for å opprettholde og forsvare de demokratiske idealene (Solhaug, 2003). Dette har en sammenheng med politisk mestringstro fordi det handler om hva elevene må mestre for å kunne delta aktivt i samfunnet. På bakgrunn av lærer og elevintervjuer, undersøkte Børhaug (2007) i sin avhandling hvordan både ungdoms- og videregående skolen drev med politisk oppdragelse. Han mener at den politiske oppdragelsen i skolen ligger tett opp mot konkurransedemokratiet og at opplæring i hovedsak har fokus på kunnskap om demokratiet gjennom å lære om politiske partier og valg. Det var et fåtall lærere som tok i

bruk undervisning med fokus på deltakerdemokratiet, og i likhet med Solhaug mener han at det er mangel på kritiske perspektiver som tar opp motkreftene til og føringer på de demokratiske ordningene (Børhaug, 2007). I 2010 kom Janicke Heldal Stray ut med sin doktorgradsavhandling om medborgerskap i norsk skole. Her argumenterer hun for at demokrati og medborgerskap har blitt nedprioritert i styringsdokumenter som for eksempel Kunnskapsløftet, og at søkelyset har vært på grunnleggende ferdigheter og kunnskap for å styrke elevenes prestasjoner (J. H. Stray, 2010). Heidi Biseth har i sin avhandling fra 2012 skrevet om demokratiopplæring i multikulturelle skolemiljøer i de skandinaviske hovedstedene. Her argumenterer hun for at utdannelsen «for» og «gjennom» demokrati i størst grad er begrenset til samfunnsfaget, og at det dermed ikke gjennomsyrrer alle aktiviteter i skolen, slik det bør gjøres i ulike styringsdokumenter. Utdanningen «for» og «gjennom» demokrati er ifølge Biseth noe som er altfor vilkårlig og tilfeldig i de andre skolefagene (Biseth, 2012)

I sin doktorgradsavhandling fra 2019 undersøker Martin Samuelsson hvilke kunnskaper, ferdigheter og verdier som norske elever bør tilegne seg for å kunne delta i det deliberative demokratiet, og hvilke pedagogiske praksiser som blir brukt for å oppnå dette. Han finner ut at det er bred enighet på forskningsfeltet om at elever bør lære ferdigheter, kunnskaper og verdier gjennom deltakelse i det deliberative demokratiet. Samuelsson (2019) argumenterer for at utdannelsen for det deliberative demokratiet bør fokusere på å lære elevene hvordan man kan gi hverandre argumenter for de standpunkter man tar, hvordan man skal avveie forskjellige argumenter, og hvordan man skal jobbe mot gjensidige beslutninger for hvordan man skal handle. Han mener dette bør læres ved å praktisere et deliberativt demokrati i klasserommet hvor læreren kan være moderator og styre diskusjonens ideer i ønsket retning (Samuelsson, 2019). Nora Mathé undersøkte med sin doktorgradsavhandling fra 2019 videregående skoleelevers oppfatning av kjernebegrepene demokrati og politikk, og aspekter ved medborgerskapsforberedelsen i den samfunnsfaglige utdanningen. Funnene til Mathé (2019) viser at elevene som deltok oppfattet 'demokrati' og 'politikk' både som ovenfra og ned forestillinger om regjering og andre politiske institusjoner, og nedenfra og opp perspektiver med fokus på diskusjoner og andre ikke-institusjonelle aspekter av den demokratiske politikken. Resultatene indikerer at elevene oppfattet faget samfunnsfag som positivt og verdifullt når det gjaldt å forberede dem til fremtidig medborgerskap og det å forstå verden rundt seg (Mathé, 2019). Ut fra dette kan man tenke seg at ettersom at elevene

føler at samfunnsfag har en så positiv innvirkning, kan det bety at faget har en viktig rolle og et stort ansvar for å legge til rette for utviklingen av elevenes politiske mestringstro.

Det er stor enighet om at medborgeroppdragelsen er viktig, men det er imidlertid stor uenighet om hvilken demokratiforståelse for medborgerskap som er den riktige. I senter av denne debatten finner vi Kjetil Børhaug på den ene siden og på den andre siden Jannicke Heldal Stray og Emil Sætra. For å gå mer inn i denne diskusjonen har jeg sett på Børhaugs artikler; *Ei endra medborgeroppseeing? (En förändrad medborgarfostran?)* fra 2017 og *OPPSEDING TIL MEDBORGARSKAP– mellom globalisering og elevens livsverd* fra 2018, og Stray og Sætra sin artikkel *Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon* fra 2018. Børhaug (2018) er først og fremst kritisk til den nye læreplanen og argumenterer for at skolen bør gi elevene en politisk oppdragelse, og at demokratiopplæringen skal forankres i det representative demokratiet og være politisk når det kommer til kritikk av samfunnsinstitusjoner og samfunnssystem (Børhaug, 2018). Stray og Sætra (2018) på sin side argumenterer for fire betingelser for demokratisk læring i skolen; den første er at skolen må ta utgangspunkt i et barne og ungdomsperspektiv, den andre er at dette perspektivet må bygges på læringsteoretiske betingelser, den tredje betingelsen er at skolen må forstås som en medierende institusjon, og til slutt at demokrati må forstås som en livsform som er noe mer enn en politisk styreform (J. Stray & Sætra, 2018). I forbindelse med politisk mestringstro er Børhaugs argument om at det representative demokratiet krever mestring av helt andre deltakingsformer enn de læreplanen legger opp til veldig interessant. Hva hjelper det å oppleve politisk mestringstro i skolen dersom deltakingsopplæringen i skolen ikke samsvarer med de deltakingsformene som kreves for å ta del i det representative demokratiet? Dette kan i verstefall føre til at elevene opplever avvisning når de i fremtiden prøver å delta på ulike politiske arenaer. Denne avvisningen kan også ifølge Ødegård og Svagård (2018) føre til apati noe som også kan ha påvirkning på senere deltakelse, som igjen vil kunne ha en negativ påvirkning på demokratiet (Ødegård & Svagård, 2018).

Børhaug (2017) argumenterer for at demokrati må læres i institusjoner fordi det er institusjonene som danner rammene for deltagelsen og også rammene for de ulike deltageridentitetene som muliggjør deltagelse (Børhaug, 2017, s. 3). Han frykter at elevene vil tro at demokrati handler om å si og mene hva man vil, samt at det skal bli tatt hensyn til. Han påpeker at det ikke er slik demokratiske institusjoner fungerer, og at dersom unge mennesker ikke har tilstrekkelig kunnskap og forståelse om hvordan disse deltakingsinstitusjonene

fungerer vil man risikere at elevene blir utsatt for avvisning, avmakt og politisk fremmedgjøring (Børhaug, 2017, s. 8). På grunnlag av dette kan ikke demokratiopplæringen i skolen bruke nettopp skolen og elevenes livsverden som en modell for demokratiet.

I artikkelen *Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon* fra 2018 diskuterer Janicke Heldal Stray og Emil Sætra imot Børhaugs syn på at demokrati kun skal læres i etablerte institusjoner. De argumenterer for at institusjoner som elevråd og politiske ungdomspartier ikke nødvendigvis er demokratiske og velegnede for at elevene skal lære viktige kommunikative ferdigheter (J. Stray & Sætra, 2018, s. 103). Siden elevene ikke er myndige hevder Stray og Sætra (2018) at deres manglende autonomi gjør dem sårbare for å bli overstyrt av andre innad i institusjonene, og at det derfor er viktig at de lærer å diskutere og fremme egne synspunkter før de møter eksterne institusjoner. De trekker også fram at elevenes livsverden ikke starter i institusjonene men i elevenes egne liv (J. Stray & Sætra, 2018, s. 103). Ifølge Roche et al. (2004) er det derfor essensielt og helt grunnleggende at barn og ungdom opplever mestring og at skolen er den beste arenaen for å tilegne seg erfaringer og kompetanse, oppleve mestring, lære demokrati og utvikle medborgerskap. Det er dette som ligger til grunn når Stray og Sætra argumenterer for at en skal forstå demokratibegrepet i lys av et barne- og ungdomsperspektiv, der barne og ungdomstiden blir oppfattet som en sosial prosess og ikke kun en livsfase (J. Stray & Sætra, 2018, s. 104).

Børhaug (2018) er også kritisk til læreplanverket vektlegging av samhandlingskompetanse og en medborgeropplæring som er nært rettet mot elevenes livsverden og arbeidslivet. Han argumenterer blant annet for at denne tilnærmingen nedprioriterer valgdeltakelse og interessen for globale utfordringer (Børhaug, 2018, s. 275). Børhaug mener man må forstå skolen på samme måte som man forstår hvordan samarbeid og deltaking foregår i arbeidslivet, og han kritiserer denne formen for demokrati fordi den er styrt av noen andre enn deltagerne selv. Han mener at folkesuvereniteten er fortrent av arbeidsgiverens styringsrett, på samme måte som læreren er styrt av læreplanene i skolen (Børhaug, 2017, s. 13). Han er enig i at denne samhandlingskompetansen er en viktig forutsetning for mellommenneskelig sameksistens, men mener at det gir liten eller ingen mening og rettleiding for politisk deltaking i møte med politiske institusjoner. Derfor kritiserer han utvalget for å ha skapt et skille mellom demokratisk kompetanse og deltagelse i arbeidslivet og i politiske institusjoner (Børhaug, 2017, s. 13). Stray og Sætra (2018) mener på sin side at utvalget forholder seg til opplæringsloven og skolens samfunnsoppdrag. De påpeker også at mandatet er tosidig og kan



oppfattes som motsetningsfylt; på den ene siden er utdanning et individuelt prosjekt som skal tilegne elevene de ressursene de trenger for å delta i arbeidslivet og bli økonomisk uavhengig. På den andre siden skal skolen være en samfunnsinstitusjon som binder enkeltindivider sammen i en felles politisk kultur. Det vil si at skolen skal forberede og kvalifisere elevene som både fremtidige arbeidstagere og samfunnsborgere (J. Stray & Sætra, 2018, s. 107).

### International Civic and Citizenship Education Study

Norge har deltatt i tre store internasjonale studier som tar for seg demokratiopplæringen i skolen; Civic Education Study fra 1999 (CIVED) og International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) i 2009 og 2016. ICCS-studien er et internasjonalt samarbeidsprosjekt som er koordinert av den uavhengige organisasjonen The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), som forsker på og vurderer elevers læringsresultater i forskjellige utdanningssystemer i verden (IEA, 2019). Studien ICCS er gjennomført i 24 land i Europa og andre verdensdeler. Neste gang denne studien skal gjennomføres er i 2022. Formålet med studien (ICCS) er å undersøke hvordan ungdom blir forberedt på rollen som fremtidige medborgere, deres demokratiske kompetanse og holdninger til demokrati og medborgerskap. ICCS rapporterer om studentenes kunnskap og forståelse av begreper og spørsmål relatert til samfunnsborgerskap og medborgerskap, samt deres tro, holdninger og atferd. I tillegg samler ICCS store mengder kontekstuelle data om organisering og innhold av samfunnsopplæring og medborgerskap i læreplanen, lærerkvalifikasjoner og erfaringer, undervisningspraksis, skolemiljø og klima, samt støtte fra hjemmet og samfunnet (Huang et al., 2017).

Hovedfunnene fra undersøkelsen i 2016 viser at norske elever har høyt kunnskapsnivå og god demokratiforståelse, samfunnsforståelse og forståelse om demokratiske prinsipper sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet. Norske elever synes også å ha høy tillit til de politiske institusjonene og har gode holdninger og et positivt syn på en fremtidig medborgerrolle (Huang et al., 2017, s. 114). Undersøkelsen viser også at valgdemokratiet har styrket posisjonen sin blant norske elever fra 2009 til 2016. Det er dermed en større vilje til å bruke stemmeretten når de blir voksne enn det var for elevene i 2009 (Huang et al., 2017, s. 9). En drøfting i undersøkelsen belyser at resultatene av den gode samfunnsborger og

potensialet for framtidig deltagelse, viser at elevene er mer moral- og pliktorienterte enn tidligere. Ungdomsgenerasjonen støtter mer opp mot de tradisjonelle politiske institusjonene, men de er imidlertid mindre politisk aktive på sosiale medier enn det internasjonale gjennomsnittet (Huang et al., 2017, s. 9). Noe som også er interessant å bemerke er at det siden 2009 har vært en endring i hvordan ungdom oppsøker nyheter. Det er ikke lenger de tradisjonelle informasjonskanalene tv og aviser som er viktigst, men gjennom samtaler med foreldre og venner (Huang et al., 2017).

Valgdemokratiet står sterkt hos norsk ungdom og de skårer veldig høyt på forventet fremtidig valgdeltakelse sammenliknet med det internasjonale gjennomsnittet. Men norske elever skårer lavere enn det internasjonale gjennomsnittet når det kommer til mer forpliktende politiske aktiviteter som deltagelse i politiske partier og innmeldelse i fagforeninger (Huang et al., 2017, s. 91). Det skal imidlertid påpekes at ICCS-dataen også viser at det er de skoleflinke elevene som i større grad viser et samfunnspolitisk engasjement blant sine jevnaldrende (Hegna, Ødegård & Seland, 2018, s. 18). Dette kan fortelle oss at norske elever har et sterkt ønske om å delta i valg, men de har lav interesse for å delta i de mer forpliktende kanalene sammenliknet med elever fra andre land (Huang et al., 2017, s. 97). Hvis vi trekker dette opp mot politisk mestringstro kan man anta at norske elever har noe lavere tro på egen deltagelse i forhold til elever fra andre land som var med i undersøkelsen. De har nok kunnskap om demokratiet, men viser ikke så stor interesse for å bruke dette til å delta på mer forpliktende politiske arenaer.

Tidsskrift for ungdomsforskning (årgang 2018-1) inneholder seks fagartikler og bygger på data fra ICCS undersøkelsen fra 2016. Det handler om ungdom, opplæring i og sosialisering til medborgerskap og demokrati i og utenfor skolen. Dataen er hentet fra ICCS og benytter seg av ulike spørsmål fra kunnskapstesten og fra elevspørreskjemaet både fra studien i 2009 og i 2016. Artikkelen setter de internasjonale resultatene i en norsk utdannings-, samfunns-, ungdomsforsknings- og demokratiforskningskontekst. Her kommer det frem at elevdemokratiet i Norge er sterkt og elevene skårer høyt på deltagelse i demokratiske aktiviteter som elevråd, elevparlament og debatter (Hegna, 2018). Det kommer fram at norske elever opplever et åpent klima for meningsbrytinger og diskusjoner. Dette gjelder spesielt de elevene med høy kunnskap om og forståelse av demokratiet (Seland & Huang, 2018). Samtidig viser studien at norske elever har lært mindre om demokrati og medborgerskapsrelaterte emner på skolen enn internasjonale gjennomsnittet (Huang et al.,

2017, s. 12). Undersøkelsene viser også at de fleste samfunnsfaglærerne føler at de er godt forberedt til å undervise i demokrati og medborgerskapsrelaterte emner. Det viktigste målet med undervisningen er ifølge skoleledere og lærere å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenking. Undervisningen viser seg å være preget av lærer og lærebokorientert undervisning og lite av undersøkende aktiviteter og innhenting av informasjon utenfor skolen (Huang et al., 2017, s. 12). Når det derimot kommer til mer forpliktende politisk deltakelse, skårer de norske elevene lavt sammenlignet med elever i Danmark, og det internasjonale gjennomsnittet er høyere enn norske elevers skår. Dette viser med andre ord at valgdemokratiet står sterkt hos norske 9.klassinger, men at danske elever i større grad tror de kommer til å delta i forpliktende politisk arbeid (Huang et al., 2017, s. 93).

Ødegård og Svagård (2018) argumenterer ut fra undersøkelser gjort på ICCS 2016 dataene at interesse for deltakelse i ungdomsorganisasjoner har påvirkning på elevenes tro på egen fremtidige politiske deltakelse. Disse organisasjonene kan både engasjere og stimulere ungdommen til politiske handlinger (Ødegård & Svagård, 2018, s. 34). Undersøkelsene viser også at sammenhengen mellom deltakelse i disse organisasjonene og troen på fremtidig deltakelse har stor påvirkning på det å delta i aksjoner og ytringer (Ødegård & Svagård, 2018, s. 42). Resultatene tyder på at det er politisk mestringstro som har størst påvirkning og dermed betydning på elevers vilje til fremtidig demokratisk deltakelse. Spesielt når det kommer til mer ressurs og tidskrevende deltakingsformer som partimedlemskap og medlemskap i foreninger, og også når det kommer til deltakelse på aksjoner og ytringer.

### Politisk mestringstro og sosioøkonomisk bakgrunn

Forskningen tilsier at det er primærsosialiseringen og sosioøkonomisk bakgrunn som har størst påvirkning på mestringstroen, men at skolen kan ha en kompenserende effekt for denne forskjellen. Dette er et viktig poeng med tanke på hvordan man skal legge til rette for politisk mestringstro. Analysene av ICCS-dataen viser at skoleflinke elever i større grad viser et samfunnspolitisk engasjement enn sine jevnaldrende (Hegna et al., 2018, s. 18). Hegna mfl. (2018) argumenterer for at dette kan skyldes at foreldrene til disse elevene i større grad har høy utdanning og at de selv er interesserte og aktive i samfunnspolitikken. Dette er noe som kan føre til at det blir diskusjoner om nettopp politikk rundt middagsbordet hvor barna også vil eksponert for dette. (Hegna et al., 2018, s. 18) Demokratiet er avhengig av bred deltakelse

for at det skal kunne beholde sin legitimitet, derfor er det avhengig av at alle mennesker, uavhengig av sosial bakgrunn, både har mulighet og lyst til å delta. Skolen er derfor en av de viktigste institusjonene for at ungdom skal kunne bli engasjerte borgere. Det er imidlertid ikke kun i skolen ungdommen tilegner seg medborgerkompetanser som politisk mestringstro. Primærsosialiseringen som består av familie, venner, idrett og andre fritidsaktiviteter er også svært viktige for unges medborgersosialisering (Hegna et al., 2018, s. 12). Spesielt hjemmet kan påvirke barnas politiske sosialisering ved å eksponere dem for politiske diskusjoner og politisk stimuli, noe som de også høyst sannsynlig vil ta med seg inn i voksenlivet. Dermed har de samme elevene en fordel med tanke på medborgerrollen når de tar med seg denne opplæringen inn i skolen, spesielt sammenlignet med jevnaldrende fra ulik sosial bakgrunn som ikke har blitt eksponert for de samme instansene (Hoskins, Janmaat & Melis, 2017).

Strukturelle ulikheter overføres ofte gjennom generasjoner, noe som gjør at sosial bakgrunn blir arvet og forblir statisk. Forskning viser også at personer med høy sosioøkonomisk bakgrunn har større forutsetninger for å være politisk interesserte og aktive både som ungdommer og voksne. Derfor har sosioøkonomisk bakgrunn en påvirkning på ungdommers muligheter til å engasjere seg politisk og som fremtidige medborgere (Hoskins et al., 2017). Campbell (2008) mener at skole og klasseromsklima kan ha en kompenserende effekt på utviklingen av eventuelle negative politiske holdninger (Sohl & Arensmeier, 2015). Hoskins mfl (2017) er enig i dette og argumenterer for at utdanning til medborgerskap i skolen vil ha en positiv innvirkning for å oppmuntre elevene til fremtidig politisk engasjement og deltakelse. De underbygger dette argumentet med egen forskning som viser at medborgerskapsutdanningen i England styrker engasjementnivået til 15-16 åringer, og at det indikerer en redusering av sosiale forskjeller innenfor politisk engasjement (Hoskins et al., 2017). Ungdomsårene er en nøkkelperiode for utvikling av politisk engasjement, fordi dette er alderen ungdom flest begynner å engasjere seg for ulike samfunnsforhold utenom det som skjer i nærfamiliære forhold (Hoskins et al., 2017). Forskningen til Arens og Watermann (2017) støtter dette og viser at elevenes politiske mestringstro øker i løpet av ungdomsårene, og at grunnen til dette kan være at det er i løpet av ungdomsårene elevene blir individuelt politisk sosialiserte. De blir i mye større grad møtt med politiske spørsmål på skolen gjennom for eksempel samfunnsfagundervisningen og det er også flere muligheter til å engasjere seg politisk. Ifølge Flanagan og Levine (2010) blir den kognitive evne til selvrefleksjon forsterket gjennom utforskningen av de ulike politiske perspektivene. På grunn av disse skiftende miljømessige (eksterne) opplevelsene og kognitive (interne) forutsetningene, blir den politiske

interessen, deltakelse og ikke minst den politiske mestringstroen mer fremtredende og øker i ungdomsårene (Arens & Watermann, 2017).

Liberkind (2015) sin forskning viser at elever i Skandinavia har en generell oppfattelse av at klasseromsklimaet er åpent, allikevel er det rapporter som viser elever med lav intern politisk mestringstro. Hoskins mfl. (2015) mener at dette kan være en konsekvens av et langvarig og stabilt demokrati som gjør at eleven ikke opplever at deres deltakelse er pressende eller viktig. Derfor tenker de at det kan være lurt å rette fokuset mot å utvikle elevenes kritiske tenkning og dermed deres følelse av autonomi, og at de på denne måten skal være i stand til å kritisere det eksisterende politiske systemet (Kosberg og Grevle, 2021). Det er verdt å bemerke seg at vanskeligstilte ungdommer ofte har mindre tilgang til å tilegne seg de viktigste måtene å lære seg politisk engasjement sammenlignet med deres jevnaldrende fra ulik bakgrunn. Hoskins mfl. (2017) argumenterer for at de ulike nivåene av tilgang til politiske aktiviteter kan ha sammenheng med at disse mulighetene er frivillige. Det å delta i debatter og elevråd kan være opp til den enkelte og det vil være mer fristende å delta for elever som allerede har et høyt nivå av politisk mestringstro, ferdigheter og interesse. (Hoskins et al., 2017).

Bernstein (2003) viser at elever fra middelklassen ofte blir oppdratt i et åpent familiemiljø hvor det er åpne debatter rundt middagsbordet, og at dette har en positiv effekt på de unges autonomi til beslutningsprosesser og språkkunnskaper. Derfor er ofte disse elevene bedre rustet til å kunne delta i klasseromsdiskusjoner som omhandler politiske spørsmål (Bernstein, 2003 referert i Hoskins et al., 2017, s. 100). Hoskins et al (2017) legger til at måten elevene opptrer i diskusjonen og hvordan de fremmer sine meninger kan gi ulik respons fra lærere. Dersom læreren selv har en middelklassebakgrunn, vil de ikke nødvendigvis forstå elever fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn sin opptreden grunnet en annerledes forståelse av spillereglene. Vanskeligstilte elever kan ofte oppleves som konfronterende og forstyrrende overfor læreren og resten av klassen, fordi de er høylytte og lidenskapelige når det kommer til temaer som engasjerer dem. Noe som også gjør at disse elevene ikke blir stilt spørsmål og ikke blir involvert i klasseromsdiskusjoner. Dette vil i lengden kunne resultere i en distansering fra å delta i debatter og offentlige diskusjoner i fremtiden (Hoskins et al., 2017, s. 100). Arens og Waterman (2017) argumenterer for at en felles innsats for å styrke politisk mestringstro og økt oppmerksomhet mot politisk utdanning kan utløse en reversering av den voksende fremmedgjøringen og likegyldigheten blant ungdommer, og kan bidra til å sikre funksjon og bærekraft i demokratiske systemer (Arens & Watermann, 2017).

Funnene fra den eksisterende forskningen om demokrati og medborgerskap sier ikke noe direkte om politisk mestringstro. Det er fortsatt indirekte relevant og avgjørende for denne masteroppgaven å bygge på den kunnskapen disse studiene har, fordi de danner grunnlaget for demokrati og medborgerskapsopplæringen i Norge. Jeg håper å bygge videre på de eksisterende dataene om demokrati- og medborgerskapsopplæringen ved å prøve å synliggjøre rollen politisk mestringstro har for elevenes politiske deltakelse. Det skal jeg blant annet gjøre ved å se på hvordan det tilrettelegges for politisk mestringstro i norske klasserom. For å finne ut hvordan lærere jobber valgte jeg å bruke forskningsintervjuet som metode. Jeg har derfor intervjuet fire lærere fra ungdomskolen og videregående skole. Det hadde vært interessant å intervjuer elever også for å se om hva de tenker om og rundt politisk mestringstro og medborgerskapsopplæringen, men det ville blitt vanskelig med tanke på Covid-19 hverdagen i tillegg hadde det vært tidskrevende og mer passende for større studier. Det er jo tross alt lærerne som er forbindelsen mellom kunnskapsfeltet og praksisfeltet, noe som også gjør at de har best oversikt og kunnskap om hvordan demokratiopplæringen faktisk foregår. Sætra (2015) sier i sin masterstudie at han unngikk å undersøke ungdomskolen blant annet fordi elevene i den videregående skolen var mer modne enn ungdomsskoleelevene og at demokratiopplæringen dermed kan foregå på et mer avansert nivå (Sætra, 2015). Dette kan stemme, men elever på ungdomstrinnet er i en spennende overgangsfase i livet og blir lett påvirket og formet av det de lærer. Derfor er det veldig spennende å undersøke hva slags medborgeropplæring de får og hvordan det legges opp til at de kan utvikle politisk mestringstro. En egenskap som de tar med seg videre inn i den videregående skolen slik at de forhåpentligvis får en enda større interesse og forståelse for at de kan delta på ulike politiske arenaer og utgjøre en forskjell.

## 2. Teoretisk rammeverk:

I dette kapittelet gjør jeg rede for relevant teori som danner grunnlaget og rammeverket for analysen av det innsamlede datamaterialet fra intervjuene. Her presenteres teorier på politisk mestringstro både som begrep og hvordan det ifølge forskere burde bli lagt til rette for i skolen. Deretter ser jeg på medborgerskapbegrepet, før jeg legger fram teorier på fire ulike

demokratiidealer av Christensen (2015) og Solhaug og Børhaug (2012). Avslutningsvis ser jeg også på Sætra og Strays (2019) kategorisering av tre ulike medborgeridealer.

### Intern- og ekstern politisk mestringstro

Det kan skilles mellom to typer politisk mestringstro: intern mestringstro, og ekstern mestringstro (internal og external efficacy). Med intern politisk mestringstro menes en persons følelse av sin egen evne til å delta effektivt i den politiske prosessen. Mennesker med høy grad av intern politisk mestringstro har tro på egne ferdigheter når det kommer til aktiv deltagelse i samfunnet. Den eksterne politiske mestringstroen gjenspeiler oppfatningen av statlig og institusjonell respons på innbyggernes krav og behov. Intern politisk mestringstro blir dermed oppfatningen av ens egen kompetanse, mens ekstern politisk mestringstro er troen på kompetansen til det politiske systemets endring og handling (Arens & Watermann, 2017). Det skal sies at den eksterne politiske mestringstroen påvirkes uavhengig av individet. For eksempel kan en person ha tro på at styringsmaktene vil la seg påvirke, men samtidig ha en lav tro på at en selv kan gjøre det. Det har vært diskusjoner blant forskere om hvorvidt denne delingen er nødvendig ettersom de ofte er korrelert. Nyere forskning viser imidlertid at det å skille disse dimensjonene belyser begrepet politisk mestringstro på en bedre måte. Både Kosberg og Grevle (2021) og Sohl & Arensmeier (2015) argumenterer for at politisk mestringstro bør fokusere på de interne aspektene av mestringstro (Sohl & Arensmeier, 2015; Kosberg og Grevle, 2021). Arens og Watermann (2017) knytter elevenes politiske mestringstro til Banduras sosio-kognitive teori om mestringstro (self-efficacy), der fokuset ligger på individets forventning og selvtillit til å lykkes med utførelsen av en oppgave (Arens & Watermann, 2017). Det handler om at individet evner å engasjere seg aktiv i ulike politiske aktiviteter som for eksempel å si sin egen mening og ytre sin støtte til politiske kandidater i valgsituasjoner. Individet må føle en trygghet og samtidig vurdere sine egne ferdigheter og kapasitet for å kunne utføre slike handlinger.

Som nevnt tidligere vil elever med en høy grad av politisk mestringstro ha større tro på egen kapasitet til å utgjøre en forskjell og dermed også påvirke deres fremtidige deltakelse i politikken og demokratiet sammenliknet med noen som har lav grad av mestringstro (Ødegård

& Svagård, 2018, s. 34). Å skape og opprettholde borgere med høy grad av politisk mestringstro blir derfor avgjørende for opprettholdelse av et demokrati, fordi vi kan se på det som en drivkraft for elevers fremtidige deltakelse i det politiske landskapet og demokratiet. For å bevare demokratiets legitimitet er det derfor viktig at samfunnets fremtidige borgere ikke opplever apati og søker andre måter å påvirke samfunnet på.

### Politisk mestringstro i skolen:

Det strides ikke om at engasjement og involvering er viktig for demokratiet, men derimot hvordan man kan oppnå dette. Maurissen (2018) mener at medborgerskapsutdanningens mål er å påvirke elevenes kunnskap om samfunnet og å utvikle demokratiske holdninger og ferdigheter. Noe som i lengden forhåpentligvis skal gjøre det mulig for elevene å bli politisk aktive (Maurissen, 2018). Som nevnt tidligere har Børhaug og Stray og Sætra ulike syn på hvordan dette skal gjøres i skolen. Førstnevnte mener at elevene i den norske skolen må få en politisk oppdragelse, og at demokratiopplæringen skal forankres i det representative demokratiet og være politisk når det kommer til kritikk av samfunnsinstitusjoner og samfunnssystem (Børhaug, 2018). Stray og Sætra (2018) argumenterer på sin side for at skolen er en medierende institusjon som i undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes egen livsverden. For at eleven skal kvalifiseres til å bli gode deltakende medborgere må de lære å utvikle og mestre kommunikative ferdigheter som å argumentere, debattere i samspill med andre elever. Politisk mestringstro er et nytt begrep i norsk sammenheng, men det finnes internasjonal forskning som sier noe om hvordan man best kan legge til rette for at elevene skal utvikle politisk mestringstro.

Gjennom sin litteraturgjennomgang av artikler som omhandler politisk mestringstro ser Grevle og Kosberg (2021) at det er viktig for skolene å fokusere på å øke ungdoms følelse av politisk mestringstro. De argumenterer for at det er viktig fordi det henger sammen med ungdoms fremtidige engasjement og politiske deltakelse (Grevle & Kosberg, 2021, s. 2). De viser til forskning av Gilleece og Cosgrove (2012) på irske ungdommer at ungdommer med høyere intern politisk mestringstro har et høyere nivå av samfunnsdeltakelse (Grevle & Kosberg, 2021, s. 6). Hvis skolens hovedfokus er å utdanne engasjerte samfunnsborgere viser forskningsresultatene at skoler burde fokusere på økt interesse og mestringstro hos



ungdommer (Grevle & Kosberg, 2021, s. 6-7). Beaumont (2011) argumenterer for at det ikke at skolen kan være en arena som kan ha en positiv påvirkning på elevenes følelse av intern politisk mestringstro fordi mestringstro kan tilegnes gjennom mestringsopplevelser, stedfortredende opplevelser, verbal overtalelse eller fysiologiske/affektive tilstander. Han mener at dette hovedsakelig skjer gjennom læringsopplevelser som bidrar til å øke elevenes politiske ferdigheter (Beaumont, 2011; referert i Grevle & Kosberg, 2021, s. 3).

Kahne og Westheimer (2006) mener at lærere og skoler kan legge til rette for utviklingen av politisk mestringstro gjennom deltakelse i lokale samfunnstjenesteaktiviteter som å rydde i parker, bistå hjemløse, og frivillighetsarbeid på sykehus, eldreheim og gjenvinningscentre. På denne måten får de aktivt delta ved å organisere og delta i felleskapsprosjekter. Gjennom slikt hjelpearbeid kan elevene øke troen på sine egen kapasitet og dermed også få dem til å ha tro på at de kan utgjøre en forskjell i samfunnet (Kahne & Westheimer, 2006). De advarer imidlertid om at det kun legges til rette for deltakelse på ukontroversielle veldedighetsaktiviteter, fordi dette kan forsterke elevenes antakelser om at disse handlingene kan utrette store endringer i samfunnet og tilby oppreisning for komplekse sosiale problemer. Dersom innbyggeren bare hjelper til ved behov, vil det kunne føre til en falsk seier ved å skjule behovet for større forståelse for hvordan politikk og markedsstrukturer både kan skape og svare på forskjellige sosiale problemer (Kahne & Westheimer, 2006). Dette samsvarer også med Børhaugs bekymring for at ungdommer ikke skal forstå at demokratiske institusjoner og deltakingsarenaer ikke handler om at en kan si og mene det man vil (Børhaug, 2017, s. 8).

I verste fall kan et møte med politiske barrierer påvirke elevenes indre politiske mestringstro negativt, noe som kan gi en følelse av maktesløshet og likegyldighet til aktiv samfunnsdeltakelse i fremtiden. Kahne og Westheimer (2006) påpeker imidlertid at denne frustrasjonen i møtet med disse autentiske situasjoner kan være verdifull læring i form av å analysere disse vanskelige og viktige sosiale problemene. Dersom en kun vektlegger handlinger og aktiviteter som kan medbringe suksess og positive opplevelser kan det fremme en begrenset forståelse av samfunnet og politisk engasjement. Det skjuler også behovet for politikk og dets konfrontasjon av grunnleggende institusjonelle årsaker til sosiale problemer (Kahne & Westheimer, 2006). Hvis lærere og elever mener at komplekse spørsmål om rasisme, fattigdom og miljø blir for vanskelig og at de foretrekker å forfølge en konfliktfri vei til medborgerskap, vil demokratiforståelsen bli begrenset og demokratiet vil heller ikke bli

realisert. Det må være en balansert opplæring med ulike møter med både positive og utfordrende opplevelser (Kahne & Westheimer, 2006). Utdanningen av demokratiske medborgere for samfunnet fordrer at elevene får en følelse av at de kan utgjøre en forskjell og samtidig identifisere, analysere og utfordre sosiale og institusjonelle praksiser i arbeidet med å skape et mer rettferdig samfunn.

Pasek et al. (2008) er enig i at problemløsning i lokalsamfunnet kan øke elevens politiske mestringstro, men viser gjennom sin forskning i likhet med Kahne og Westheimer (2006) at en må kombinere dette med politiske diskusjoner i klasserommet. Levy (2008) er enig og legger til at mestringstroen kan økes ved å for eksempel drive med politiske rollespill i klasserommet (Grevle & Kosberg, 2021, s. 3). Hoskins mfl. (2021) peker på at det er en sammenheng mellom et åpent klasseromsklima, deltakelse i skolen og elevenes følelse av medborgerskap og mestringstro. Positive opplevelser i et deltakende skolesamfunn kan også være med på å øke enkeltelevens følelse av medborgerskap og mestringstro (Grevle & Kosberg, 2021, s. 7).

Flanagan mfl. (2007) hevder at et John Dewey inspirert skoleklima hvor elevene lærer om demokrati gjennom å oppleve det i praksis og gjennom samhandling, er den beste måten for elevene å lære hvordan de kan bli en del av politikken. Ved å tillate og stimulere diskusjoner om kontroversielle spørsmål i klasserommet vil elevene møte mange ulike synspunkter og meninger og muligens se saken fra ulike perspektiver (Maurissen, 2018, s. 341). Campbell (2012) er også enig i dette og legger til at aktiv deltakelse på skolen gjennom elevråd og lignende er viktige for å stimulere elevens demokratiske holdninger, ferdigheter og atferd slik at de blir aktive medborgere (Maurissen, 2018, s. 349). Hahn (2010) mener at det er større sjans for elevene å utvikle demokratiske holdninger, når medborgeropplæring inkluderer deltakende læringsaktiviteter, og at det samtidig er et åpent klima for diskusjon (Hahn, 2010). Maurissen (2018) mener også at det er gjennom åpne klasseroms diskusjoner og elevmedvirkning at elevene best kan utvikle sin politiske mestringstro og dermed tillitt til egne evner. Desto flere vellykkede erfaringer med debatter om vanskelige sosiale temaer, desto mer vil tilliten til egne evner øke. En bred utdanning til medborgerskap ser ut til å ha de mest positive resultatene når det kommer til utvikling av holdninger og atferd. Diskusjoner er mer verdifulle i skolesammenheng og alle får delt sine ulike synspunkter i et rom med gjensidig respekt (Maurissen, 2018, s. 349-350).

Det blir hovedsakelig den indre mestringstroen som er mest relevant for denne oppgaven fordi den handler om elevenes mobilisering. Teoriene om undervisningen i skolen peker også hovedsakelig på den interne politiske mestringstroen. Der elevene gjennom arbeid med kontroversielle spørsmål, kritisk tenkning, stedfortredende opplevelser, deltakelse i åpne klasseromsdiskusjoner og opplevelser som å hjelpe i lokalsamfunnet kan tilegne seg en mestringsopplevelse som også gjør at de får en tro på samfunnet. I analysene av lærernes utsagn vil dette være nyttig for å se hva de forstår ut fra begrepet og hvordan de tilrettelegger undervisningen.

### Demokratisk Medborgerskap:

Gjennom ulike teoretiske bidrag har vi nå sett hvordan elevene skal oppøve seg politisk mestringstro. Det er likevel to svært viktige overordnede teoretiske perspektiver som må besvares for å skape en helhetlig forståelse. Til hvilket demokrati utdanner vi? Og hvilke typer medborger utdanner vi. Det finnes ulike teoretiske perspektiver på dette, og denne teorien ligger på et vis på et overordnet og mer normativt nivå enn politisk mestringstro. Man kan debattere i et åpent klasserom, hjelpe til i lokalsamfunnet, drive med kritisk tenkning og utdanne til ulike demokratiske og medborgerskaplige perspektiver, det vil komme an på for eksempel innholdet man bringer inn i undervisningen. Derfor vil teorier om demokrati og demokratisk medborgerskap være til stor hjelp når det kommer til analysen av lærernes uttalelser. Teoriene gir ulike perspektiver på hvordan medborgeropplæringen skal foregå og hva det er elevene bør tro at de skal mestre i sin egen politiske fremtid. Dette vil også gjøre det enklere å analysere likheter og forskjeller mellom lærernes ulike utsagn. Demokratisk medborgerskap er et sentralt begrep når det kommer til demokratiopplæringen og henger tett sammen med politisk mestringstro ettersom at det handler om politisk deltakelse (Sohl & Arensmeier, 2015). Ødegård & Svagård (2018) argumenterer for at politisk mestringstro ikke bare er noe en person føler, men det kan også anses som en drivkraft for demokratiet. De har sett at det er en sammenheng mellom politisk mestringstro og det å være en aktiv medborger. Det innebærer alt fra å delta i debatter for å diskutere aktuelle saker, ytre sine egne politiske meninger gjennom ulike forumer, og delta i demonstrasjoner osv. Det handler om å ha tillit til egen kapasitet til å argumentere eller å delta i aktiviteter som handler om politikk og

samfunnsspørsmål, og det er dette som gjør at politisk mestringstro har stor betydning for elevenes fremtidige deltakelse og engasjement (Ødegård & Svagård, 2018, s. 36-39).

Begrepet medborgerskap har vi fått fra den svenske begrepet «samfunnsborgerskap» som er en oversettelse av det engelske ordet «citizenship». I politisk filosofi blir «citizenship» begrepet brukt om forholdet mellom borger og stat (Hegna et al., 2018, s. 10). Fra engelsk til norsk har begrepet «citizen» tre ulike betydninger; borger, statsborger og samfunnsborger. Kirkeby (1995) deler derfor begrepet i to ulike betydninger; det første er ens posisjon som samfunnsborger og det andre er statsborgerskap (Huang et al., 2017, s. 15). Det å ha et statsborgerskap defineres ut fra en persons nasjonalitet og innebærer en del rettigheter og plikter. Det er altså den formelle inkluderingen i samfunnet. Det å være en samfunnsborger kan på sin side knyttes til ens aktive rolle som deltaker i et politisk felleskap, her kreves det ikke at en har pass. Vi ser her at det er et skille mellom status som juridisk rettighet og rolle som deltaker i samfunnet (J. H. Stray, 2010, s. 65).

Den nye læreplanen har demokrati og medborgerskap som et gjennomgående og overordnet tema fordi det skal styrke elevenes demokratiske kompetanse og deltakerdemokratiet. Biesta (2009) definerer citizenship education som et utdanningsfelt som har ansvar for å skape og opprettholde et godt samfunnsborgerskap gjennom oppøvelse og oppdragelse til en viss type holdninger, kunnskap og disposisjoner. Det vil altså si at de skal utdanne til political literacy (Biesta, 2009). Citizenship education skal styrke felleskapet ved å omhandle alt fra kunnskap om rettigheter og plikter i demokratiet og det demokratiske systemet til evnen til kritisk tenkning om ulike politiske prosesser og praksis. Solhaug (2013) skriver at hovedmålet til citizenship education er å opprettholde og styrke samfunnsinstitusjonene gjennom å kvalifisere borgerne til politisk deltakelse. Dette skal gjøres ved å lære dem om politiske prosesser, rettigheter og plikter, og de skal i tillegg ha en opplevelse av tilhørighet i samfunnet (Hegna et al., 2018, s. 11). Dette er også noe Arens og Waterman (2017) er inne på når de sier at for å utvikle elevenes politiske mestringstro bør elevenes politiske sosialisering i skolen forsterkes slik at de kan få en tilhørighetsfølelse til samfunnet ved å få tillit til politikk eller politisk deltakelse (Arens & Watermann, 2017).

Medborgerskap dekker alle sidene ved deltakelse i det sosiale og politiske felleskapet og dersom vi ser på det som en rolle, betyr det at det har en aktiv handlingsdimensjon som forutsetter deltakelse. Denne handlingsdimensjonen har en sterk plass i skolen som

læringsarena, fordi den for eksempel kan både læres og praktiseres gjennom skolens ulike fag. Stray (2011) mener at vi kan se på opplæring til demokratisk medborgerskap som det å lære å leve sammen i et demokrati (J. H. Stray, 2011, s. 45). Både Biesta (2006) og Stray (2011) definerer medborgerskap som et pedagogisk begrep. Som et praksisorientert pedagogisk begrep inkluderer det læring, praktiske erfaringer og tilegnelse av demokratisk kompetanse, i tillegg til språk, dialog og kommunikasjon (J. H. Stray, 2011, s. 73). Man kan skille mellom tre ulike opplæringsstrategier for opplæring til demokratisk medborgerskap; opplæring om demokratiet, opplæring for demokratisk deltakelse og læring gjennom å praktisere demokratisk deltakelse (J. H. Stray, 2011, s. 107-109).

Læreplanen har kommet med en tydelig forståelse av demokratisk kompetanse som har fokus på at elevene skal tilegne seg kompetansen i form av utdanning om, for og gjennom demokrati. Utdanning om demokratiet betyr at elevene for eksempel skal lære om demokratiet, det politiske systemet og menneskerettigheter for å kunne delta ved for eksempel valg (Koritzinsky, 2014, s. 111). Utdanning for demokratiet handler om dannelse til demokratisk medborgerskap og tilsier at elevene skal lære å kommunisere gjennom diskusjoner og debatter ved å fremlegge egne meninger, lytte til andre og respektere andre meninger og synspunkter. På denne måten kan de bli kritisk tenkende og reflekterte individer (Koritzinsky, 2014, s. 114). Når det kommer til utdanning gjennom demokrati skal dette skje ved at elevene skal prøve ut sine kunnskaper om og for til å blant annet lære å lede diskusjoner, inngå kompromisser, sørge for at alle blir hørt og sammen komme til en enighet. I praksis betyr dette at skolen skal gå vekk fra en ensidig kunnskapstilegnelse om demokrati og at det skal legges til rette for at elevene utvikler demokratiske verdier, holdninger og handlingskompetanse gjennom egen deltakelse i ulike demokratiske praksiser (J. Stray & Sætra, 2018, s. 101).

Som vi har sett henger politisk mestringstro tett sammen med medborgerskap som igjen er tett knyttet til demokratiopplæringen i skolen. For å få til en grundig analyse av blant annet hvilket demokratisyn som kommer frem i lærernes uttalelser er det nødvendig å redegjøre for demokratisyn og medborgerskap. Dette vil bli relevant for oppgaven fordi det både vil vise hvilket demokratisyn som lærerne bruker, som igjen vil påvirke den type medborgere de utdanner.

## Ulike syn på demokrati og medborgerskap

Skolen sin rolle er å forberede elevene til å delta i demokratiet som engasjerte og aktive medborgere. Noe av det de skal lære er å argumentere, tilegne seg kunnskap, utvikle kritisk evne og refleksjon. Demokratiopplæringen er en sentral del av skolens samfunnsmandat, det skal både skolen og lærerne være klare over. Dette fordi måten de velger å undervise om ulike emner gjenspeiler demokratisynet som følges og påvirker den type medborgere vi får.

Solhaug og Børhaug (2012) argumenterer for at valgene skolen og lærerne tar i praksis belyser ulike forståelser av demokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29). I det følgende vil jeg gjøre rede for ulike syn på demokrati og medborgerskap. Disse teoretiske synene vil være nyttige i analysen av lærernes demokratiforståelse og hvordan det påvirker undervisningen deres. Det finnes ulike tilnærminger til demokratiopplæringen som kan bidra til en bedre forståelse for de ulike tilnærmingene lærerne har i sin demokratiundervisning. Det kan også vise kjennetegn til hvordan de ulike medborgeridealene påvirkes av de ulike demokratisynene. Solhaug og Børhaug (2012) og Christensen (2015) tar for seg og belyser kjennetegnene ved de fire demokratiforståelsene; liberal, kommunitaristisk, republikansk og deliberativt. Disse fire demokratimodellene tar alle utgangspunkt i det representative demokratiet, men de har imidlertid ulike synspunkter på hvilken rolle medborgerne skal ha i demokratiet, og på hvordan beslutningsprosessen foregår.

### Liberalisme

I den liberale demokratiforståelsen står friheten sterkest. I det liberale synet er det viktig at alle mennesker bruker fornuften og deres personlige frihet til å vurdere sine egne interesser, da dette er en viktig kilde til framskritt og utvikling (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34). For at samfunnet skal fungere godt, må borgerne ha størst mulig grad av autonomi, frihet og rettigheter. Det er statens oppgave å opprettholde og beskytte disse rettighetene, uten å ha et eget mål som går utover folkets interesser (Christensen, 2015, s. 67). Liberale samfunn kan ofte være mindre egalitære enn mer felleskapsorienterte samfunn, fordi det i dette demokratisamfunnet ikke er slik at det skal sørges for likhet mellom mennesker, selv om alle mennesker har de samme rettighetene (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34). Forskjellene mellom mennesker når det kommer til talent og innsats blir hyllet i det liberale synet. Det er altså slik at de individuelle rettighetene er viktigere enn den enkelttest ansvar overfor felleskapet. Unigheten ligger imidlertid i hvordan den individuelle friheten kan ivaretas samtidig som felleskapets beste skal være et mål. Denne tankegangen har blitt kritisert for å skape store

forskjeller ved at for eksempel goder ikke blir rettferdig fordelt (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Den viktigste formen for politisk deltakelse i denne demokratiforståelsen er gjennom stemmeretten. Statens makt skal begrenses gjennom valg, der det vinnende partiet skal fremme felleskapets interesser. Den politiske konkurransen blir ansett som grunnleggende i den liberale tankegangen når det kommer til å løse politiske spørsmål som omhandler prioriteringer og felleskapets beste (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34). I et skoleperspektiv vil disse tankene bety at elevene blir opplært om deres individuelle rettigheter og hvilke muligheter de har for deltakelse. Elevene skal ikke lære å fremme felles verdier, men bli bevisste på sine egne rettigheter og krav om beskyttelse mot overgrep fra staten (Christensen, 2015, s. 69).

#### Kommunitarismen:

Kommunitarismen sine røtter strekker seg helt tilbake til antikken og Aristoteles sine tanker om mennesket som et sosialt og felleskapsorientert vesen. Kommunitarismen kom som en reaksjon mot liberalismen og det individorienterte samfunnet. Mens liberalistene ser på mennesket som selvstendig, autonomt og fritt, har kommunitaristene felleskapet i fokus. Borgerne i dette samfunnet skal følge et felles verdigrunnlag for å opprettholde det velfungerende samfunnet, da det kun er på denne måten samfunnet kan oppnå legitimitet og tilslutning (Christensen, 2015, s. 69). Dette skal bidra til at de danner en grunnidentitet som sammen med aktiv deltakelse skal binde mennesker tettere sammen i samfunnet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Tenkere innenfor kommunitarismen har kritisert liberalismen for å være et for individorientert samfunn, og også for en manglende annerkjennelse av kollektive identiteter og solidaritet med felleskapet. De mener at de demokratiske institusjonene skal ta vare på folket og felleskapet, ved å bygge på medborgernes legitimitet. Felleskapet er noe annet og noe mer enn en samling av enkeltpersoner med ulike interesser. Individene må forstå seg selv i et opplevd kulturelt felleskap, hvor medborgerskapet er forankret i et kulturelt definert samfunn (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). I motsetning til liberalismen skal enkeltindividene finne sin plass ved å vokse inn i samfunnet. I skolesammenheng kan det kommunitaristiske synet på demokratiopplæringen oppfordre til å skape felles verdier for elevene. Historisk har dette i lang tid vært en del av skolens mandat (Christensen, 2015, s. 69). I en slik oppfatning er det viktig å være engasjert i diskusjoner rundt beslutningsprosesser for å komme med løsninger for å bedre samfunnet og dermed felleskapet.

## Republikanisme

I den republikanske demokratiforståelsen står det politiske felleskapet og deltakelse i sentrum. Den er i en slags mellomposisjon mellom liberalismen og kommunitarismen og kjennetegnes ved at det verken er et for stort fokus på individenes autonome stilling, eller et for sterkt verdisett og felleskap hos borgerne i samfunnet (Christensen, 2015, s. 69). I likhet med det kommunitaristiske står også felleskapet i fokus, men det skiller seg imidlertid ved at det ikke er et moralsk prosjekt. Det vil si at det felles verdigrunnlaget ikke er forutbestemt i den republikanske tankegangen, men det skal være noe man finner frem til gjennom en kollektiv meningsdanning (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Videre blir ikke befolkningen kun betraktet som enkeltindivider, men at det finnes en felles interesse og forpliktelse til deltakelse i fellesstyre (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Deltakelse blir ansett som veldig viktig form for aktivt medborgerskap i den republikanske demokratioppfattelsen (Christensen, 2015, s. 70). Det politiske felleskapet krever bred tilslutning blant samfunnets borgere. Det er gjennom et aktivt medborgerskap at man blir sosialisert inn i den felles politiske kulturen (Christensen, 2015, s. 69). Den viktigste funksjonen for å opprettholde et stabilt system er altså ved å utdanne borgerne gjennom aktivt medborgerskap og deltakelse. I prinsippet skal en gjennom aktiv deltakelse få praktiske, ideologiske og teoretiske erfaringer som skal myndiggjøre medborgerne (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37). Kritikken mot det deltakerorienterte demokratiet er at det er utfordrende å komme frem til fellesforståelser og beslutninger. Det er usikkerhet rundt prosessen og kriteriene rundt beslutningstakingen, og dermed svekkes legitimiteten og den praktiske gjennomføringen av beslutninger. Liberale har også kritisert dette synet fordi de mener at det er naivt å tro at mennesker kan komme frem til det beste for fellesskapet uten å tenke på egeninteresser (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37). I et skoleperspektiv vil det viktigste for elevene være å bli aktive medborgere som omfavner de demokratiske grunnverdiene. I republikanismen finnes det rom for ulike livsformer, verdier og kulturer, noe som skiller den fra kommunitarismen (Christensen, 2015, s. 70). Det handler om mer enn bare deltakelse ved valg i denne medborgerskapsforståelsen. Denne deltakelsen skal gjøre at elevene opplever sosial og politisk integrering (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38).

## Deliberalisme



Deliberalismen er knyttet til Jürgen Habermas filosofi, og bygger på ideer fra det liberale og republikanske demokratisynet (Christensen, 2015, s. 70). Det er liberalt gjennom dets ideer om konkurranse mellom politiske synspunkter i offentlig debatt. Det er også republikansk ved at han forsøker å løse det republikanske problemet med kollektive beslutninger ved å innføre samtaleetiske beslutningsregler. Det vil si at samtalen mellom partene skal gjøres innenfor noen rammer og regler. Habermas har tre krav for at dialogdemokratiet skal fungere; deltakerne må snakke sant, være oppriktige i det de sier, og at de uttaler seg riktig i den konteksten de befinner seg i (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Gjennom prosesser der en argumenterer for ens synspunkter, lytter til ulike argumenter og betrakter fakta skal en komme frem til de beste løsningene for samfunnet. Habermas kritiserer deltakerdemokratiet for at den demokratiske prosessen ikke har en god nok løsning (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Det er den rasjonelle samtalen som er i fokus; alle skal få mulighet til å si sin mening, og gjennom diskusjoner skal en komme frem til det beste argumentet. I dialogdemokratiet står felleskapet sterkt, men det avhenger av at medborgerne har et høyt kunnskaps- og ferdighetsnivå for at debattene blir saklige og leder til gode beslutninger. Meningsutvekslingen må også gi rom for uenighet (Christensen, 2015, s. 71). Kritikken mot det deliberative demokratiet påpeker at de som er verbalt sterke og gode til å argumentere som har en fordel, de er også ofte folk med høyere utdanning. Det blir også kritisert for at målet alltid vil være konsensus (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 40).

I skolesammenheng vil de deliberative ideene føre til et økt fokus på forståelsen av demokratiske prosedyrer, og at skolen skal være en arena for fri meningsutveksling. Det vil også bli oppfordret til forståelse av de samfunnsmessige problemstillingene, fordi det er naturlig når man skal delta i debatten som omhandler nettopp disse problemene. Derfor må skolen legge til rette for at elevene utvikler et høyt ferdighetsnivå slik at de kan delta i den offentlige debatten. Videre vil det være viktig for elevene å få erfaring med å argumentere for sine egne synspunkter, men det skal også være rom for uenighet og det krever gjensidig respekt blant deltakerne (Christensen, 2015, s. 71). I følge forskere er deliberasjon også viktig for at elever skal diskutere politiske saker, og er derfor med på å øke deres tillit til egne ferdigheter, og dermed også deres politiske mestringstro (Maurissen, 2018, s. 349).

## Idealtyper

I sammenheng med medborgerskap brukes idealtyper. Det teoretiske begrepet idealtipe stammer fra den tyske sosiologen Max Weber, det kan forstås som en modell man tilegner en idealisert versjon av noe som man sammenligner med noe fra virkeligheten. Det går ut på at forskeren skal trekke ut og rendyrke bestemte trekk ved et fenomen for så å studere verden gjennom denne modellen (Aakvag, 2011, s. 65). Westheimer og Kahne (2004) mener at utdanningsprogrammet som ligger til grunn for demokratiopplæringen har stor påvirkning på den type medborgere samfunnet får. Det vil si at elever som lærer å bli kritiske tenkere på skolen vil kunne stille kritiske spørsmål til samfunnet. Dersom de blir lært opp til å bli deltagende i lokalsamfunnet er det nettopp den medborgeren de kommer til å bli. Altså elevene lærer det de gjør og øver på. Det er nettopp derfor Westheimer og Kahne (2004) mener at den type medborger som blir fostret i samfunnet er et politisk valg (Westheimer & Kahne, 2004). De har konstruert tre ulike idealtypiske former for utdanningsprogrammer med formål om å utdanne demokratiske medborgere. Disse idealtypene er; den personlig ansvarlige medborgeren, den deltagende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren (Westheimer & Kahne, 2004). Denne kategoriseringen er anerkjent innenfor det internasjonale forskningsfeltet på demokrati- og medborgerskapsopplæring, og har inspirert flere ulike kategoriseringer av den ideelle medborgeren. Deriblant finner vi forskerne Biesta (2006) og Sætra og Stray (2019). I det følgende har jeg valgt å gjøre rede for idealtypene til sistnevnte, fordi det er satt i en norsk kontekst og kan derfor gi et klarere bilde med tanke på kjennetegn når det kommer til analysen av lærernes utsagn og hvordan de jobber med undervisningen.

### Tre idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap:

Sætra og Stray (2019) kom i sin artikkel ut med sin egen forståelse av Westheimer og Kahne (2004) sine tre idealtypiske forståelser av demokratisk medborgerskap og valgte å kalle disse: politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap, og sosialt intelligent medborgerskap. Disse er også sterkt inspirert av Gert Biestas (2006) forståelse av det demokratiske subjektet i boken *Beyond learning, democratic education for a human future* fra 2006. Den første idealtypen vektlegger at medborgeren skal være i stand til å ta et informert

valg når det kommer til politisk representasjon. De refererer her til Børhaug (2007) som hevder at den politiske oppdragelsen i skolen ligger tett opp mot konkurransedemokratiet. I denne typen demokrati blir den politiske makten fordelt på et marked hvor de sterkeste behovene og interessene vinner fram. Her er velgerne og politikerne på hver sin side der politikerne prøver å selge sine ideer til velgerne. Sætra og Stray (2019) hevder at de pedagogiske implikasjonene av dette demokratisynet er at valg blir det viktigste temaet for undervisningen. Medborgerne må altså læres til å bli informerte velgere. Undervisningen vil da gå i å utforske ulike politiske saker og se på standpunktet til de ulike partene eller partiene. Elevene vil lære om det norske politiske systemet og andre viktige faktorer som å følge med på nyhetene for å bli en informert velger, dette blir da utdanning om og til det representative demokratiet (Sætra & Stray, 2019a). Politisk informert medborgerskap vektlegger kunnskap hos individet, og har derfor en mer individualistisk tilnærming enn de andre idealtypene. Den har noen likheter med Westheimer og Kahnes personlig ansvarlige medborger, hvorav begge er fokusert på ferdigheter og verdier hos den enkelte. Denne idealtypen ser også på valgdemokratiet som en viktig del av karakterbygging. En ulikhet med Westheimer og Kahnes medborger er at deres idealtipe i større grad vektlegger verdier og karaktertrekk enn de har fokus på kunnskap om politikk og representasjon. Denne idealtypen har en tydelig kvalifiserende funksjon. Selv om elevene får den grunnleggende politiske og institusjonelle kunnskapen på plass vil ikke dette medborgeridealet nødvendigvis gi best resultater når det kommer til å tilrettelegge for at elevene skal utvikle sin politiske mestringstro. Men som Ødegård og Svagård (2018) poengterer betyr ikke det at slik kunnskap ikke er viktig, det har stor innvirkning på elevenes vilje til å skaffe seg informasjon om ulike partier og kandidater og dermed også for stemmegivning ved framtidige valg (Ødegård & Svagård, 2018). Børhaug er også ganske klar på at elevene må ha nok kunnskap om de politiske institusjonene for å kunne delta.

Idealtypen rasjonelt autonomt medborgerskap har sine røtter tilbake til opplysningstiden og Immanuel Kant, som vektlegger at medborgerne skal være i stand til å tenke selv ved bruk av fornuften og å ikke bli ledet av andre. Biesta (2006) mener at dette synet har en individualistisk orientering, og at det er skolens rolle å frigjøre det rasjonelle potensialet og autonomien til elevene (Biesta, 2006). Sætra og Stray (2019) sier at for å gjøre dette må utdanningen utvikle elevenes naturlige anlegg i de rette forholdene. De skal utrustes med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan få frem deres iboende potensiale for rasjonell autonomi. Hovedmålet for demokratiopplæringen vil være å forberede elevene på å bli gode

demokratiske medborgere i fremtiden. Dette gjør at skolen blir et redskap for demokratiet. Elevene må i tillegg til kunnskaper om demokratiet og det politiske systemet lære seg å tenke kritisk, noe som gjør at det blir en utdanning for demokratiet (Sætra & Stray, 2019a). I likhet med den rasjonelt autonome medborger, er også Westheimer og Kahnes rettferdighetsorienterte medborger fokusert på at elevene skal utvikle evnen til kritisk tenkning og selvstendig refleksjon når det kommer til sosiale, politiske og økonomiske strukturer. Begge idealtypene vektlegger kritisk tenkning og evnen til å ta autonome valg for å skape systemisk endring eller finne årsaker til strukturendringer i samfunnet. Denne idealtypen samsvarer med de fremgangsmåtene som de fleste forskere etterspør når det kommer til tilretteleggelsen for utvikling av høy politisk mestringstro. Fordi her skal de i tillegg til å få nok kunnskaper om demokratiet og det politiske systemet trene på å utvikle evnen til kritisk tenkning. Noe som vil kunne gjøre dem i stand til å ta reflekterte valg og samtidig delta i aksjoner og debatter med egne ytringer og synspunkter.

Den tredje og siste idealtypen er sosialt intelligent medborgerskap og er forankret i den pedagogiske filosofien til John Dewey. I motsetning til Kant og hans rasjonelle autonomi mener Dewey at mennesker lærer best gjennom interaksjon med andre. Gjennom sosial intelligens skal det fremmes sosial vekst (Biesta, 2006). Dewey var kritisk til at en ekspertgruppe skulle kontrollere og styre demokratiet, fordi det ikke var mulig at disse folkevalgte representantene nødvendigvis ville forstå samfunnets felles interesser. Derfor mente Dewey at samfunnet måtte organiseres demokratisk der hvor alle samfunnsdeltakerne skulle ta del i og forme de sosiale institusjonene. Videre var han ikke imot representasjon og ekspertkunnskap, det han mente var at borgerne ikke måtte få tildelt en rolle der de kun kunne påvirke gjennom valg av ledere (Sætra & Stray, 2019a). Utdanning til et sosialt intelligent medborgerskap blir til gjennom at elevene lærer å utvikle sin sosiale intelligens i samspill med andre. Den demokratiske medborgeren blir altså til gjennom deltagelse i en demokratisk livsform. Dette blir da utdanning for demokratisk medborgerskap gjennom demokrati. Elevene må derfor ikke kun formes for fremtiden, men de må erfare demokratiet i løpet av skoletiden (Biesta, 2006). Både denne idealtypen og Westheimer og Kahnes deltagende medborger er inspirert av John Dewey, og derfor kan vi si at de er sosialt orienterte. Fokuset ligger på den aktive delen av intelligens og deltagelse. Idealtypene vektlegger også at elevene skal øve på deltagelse slik at de kan lære av å erfare og praktisere demokrati. Vi kan også se noen likheter mellom sosialt intelligent medborgerskap og den rettferdighetsorienterte medborger. Førstnevnte vektlegger det å bruke sin egen intelligens for så å utvikle den i sosial

interaksjon med andre. Den rettferdighetsorienterte medborgeren er på sin side ikke like sosialt orientert, men er fokusert på kommunikasjon og det å respektere andres perspektiver og verdier. Begge idealtypene verdsetter altså det å mestre og reflektere andres meninger i sosiale sammenhenger, spesielt når målet ikke er konsensus. Også denne idealtypen representerer mange av argumentene til forskere som Kahne og Westheimer (2006), Maurissen (2018) og Hahn (2010) som argumenterer for at man skal lære å utvikle sin indre politiske mestringstro i samspill med andre gjennom klasseromsdiskusjoner og lignende.

Sætra og Stray viser med sine idealtyper ulike forståelser av den demokratiske medborgeren og deres ulike svar på hvilke mål man setter seg for undervisningen, og hvordan en skal utdanne til demokratisk medborgerskap. Demokratiopplæringen blir sett på som en forberedelse til demokratisk deltagelse der elevene skal lære om det representative demokratiet, de skal lære demokratiske ferdigheter som deliberasjon, tilegne seg positive holdninger til demokratiet som styreform og levesett, og dermed utvikle en rekke verdier. De skal også få praktisert den lærde kunnskapen og ferdighetene de har tilegnet seg gjennom demokratisk deltakelse i og utenfor skolen. Det er hovedsakelig den rasjonelt autonome medborgeren og den sosialt intelligente medborgeren som vil oppfylle de fleste kravene til å kunne ha høyest mulig grad av politisk mestringstro. Gjennom å ha deltatt i klasseromsdiskusjoner hvor de har utviklet sine kommunikative ferdigheter og evne til kritisk refleksjon skal det ifølge forskning om politisk mestringstro være gode muligheter for at elevene kan utvikle sin politiske mestringstro.

### 3. Metode:

I dette kapittelet vil det bli redegjort for de metodiske valgene som er gjort for å undersøke min problemstilling. Her skal jeg vise det jeg har gjort, hvordan jeg har gjort det og hvorfor jeg har tatt disse valgene. Valg av metode er en sentral del av forskningsprosessen, da metoden vi bruker hjelper oss å samle inn den informasjonen vi trenger til det vi skal undersøke (Dalland, 2012). Metoden skal beskrive måten og verktøyene jeg har tatt i bruk for å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det handler om alt fra hvordan jeg har samlet data til hvordan jeg har analysert denne informasjonen. Valg av metode er også viktig for påliteligheten til forskningsarbeidet, derfor må det også være en gjennomsliktig og

åpen prosess (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 140). Ettersom at jeg skal analysere informasjon hentet fra informanter i skolen og få et innblikk i deres livsverden gjennom deres tanker, erfaringer og refleksjoner, er det hensiktsmessig å velge kvalitativ metode i forskningsarbeidet.

Denne masteroppgaven er en del av et større prosjekt støttet av Norsk forskningsråd (NFR). Prosjektet heter Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizens (Democit). Democit er et samarbeidsprosjekt mellom grunnskolelærerutdanningen og forskningsinstituttet NOVA på OsloMet. Democit ønsker å utvikle lærerutdanningen slik at alle elever uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn skal få tro på at deres stemme teller. For å oppnå dette målet skal det brukes ny forskning om ungdoms demokratiforståelse, demokratiske holdninger og samfunnsdeltakelse, samt at denne forskningen skal styrke samarbeidet mellom akademia og praksisfelt. Prosjektet er ledet av Lihong Huang og skal gå over fire år. I prosjektet involveres også tre PhD stipendiater og til sammen fem masteroppgaver. Vi masterstudenter ble tilbudt å skrive innenfor et par forskjellige arbeidspakker hvorav jeg valgt å jobbe innen det som kalles Workpack 4 (Wp4). Wp4 har som mål å finne ut hvilke strategier skoleledere og lærere bruker for å fremme demokrati og aktivt medborgerskap. For å finne ut av dette skal det gjennomføres intervjuer med skoleledere, lærere og elever, og i tillegg skal det også bli gjort klasseromsobservasjoner. Dette skal resultere i artikler til både norske og internasjonale tidsskrifter.

#### Utvalg:

Utvalget av intervjupersoner var 4 lærere på Østlandet som underviser eller har undervist i samfunnsfag på ungdomsskoletrinnet og vgs. I utgangspunktet skulle det blitt gjort et strategisk utvalg ut fra skoler som er tilknyttet Democit-prosjektet og som er valgt etter analyser gjort av ICCS-dataene fra 2016. I et slikt utvalg er det vanlig at forskeren prøver å finne informanter som skiller seg fra hverandre med nøkkelegenskaper som er relevante for forskningsspørsmålet. Det er imidlertid ikke mulig for forskeren å generalisere til resten av befolkningen (Bryman, 2012, s. 418). På grunn av Covid 19 situasjonen med skoler på rødt nivå, ble det besluttet at jeg fikk tildelt fire lærere fra fire ulike skoler som var tilknyttet Democit-prosjektet på en annen måte. For at oppgaven skulle ferdigstilles innen tiden, måtte

jeg komme igang med datainnsamlingen. Dermed endte det med et tilgjengelighetsutvalg der et utvalg av lærere var villige til å stille som intervjupersoner. Et tilgjengelighetsutvalg er det utvalget som er tilgjengelig for forskeren. Dataene tillater ikke at det genereres endelige funn på grunn av generaliseringsproblemet, men de kan gi et springbrett for videre forskning (Bryman, 2012, s. 201-202). Jeg fikk kontaktinformasjon og kontaktet og avtalte intervjuetidspunkter med informantene fortløpende. For min oppgave var en større generalisering aldri målet med studien, men målet er å vekke en interesse for forskning på political efficacy i skolen.

### Presentasjon av Lærere:

Intervjuene ble gjort over Zoom med tre ungdomsskolelærere og en lærer fra videregående skole, alle på Østlandet. Alle har undervist i samfunnsfag på et tidspunkt, men det er bare tre av fire som underviser i samfunnsfag per i dag. I arbeidet med dataene har jeg kommet fram til at det var oversiktlig å sette på fiktive navn på informantene fremfor å henvise til dem som «lærer 1» og lærer 2». Jeg opplever at dette gjør teksten mer lesbar ved at man kan kjenne igjen lærerne underveis. Det oppfyller også kravet om anonymisering. Jeg har valgt å kalle lærerne Severus, Pomona, Filius og Minerva. Nedenfor er en tabell som gir oversikt over lærernes utdanning, og fartstid i skolen. Første informant er Severus. Han er utdannet statsviter fra universitetet, og har tatt flere fag der, i tillegg har han tatt praktisk pedagogisk utdanning (ppu) for å kunne undervise i skolen. Han er inne i sitt 14 år som lærer på ungdomstrinnet. Andre informant er Pomona. Hun har master i ledelse og bachelor i «Performing Arts», og har senere tatt den relevante pedagogiske utdanningen for å undervise. Hun er inne i sitt åttende år som lærer, og har tidligere jobbet på barneskolen, men jobber nå på ungdomstrinnet. Den tredje informanten er Filius. Han er den med lengst fartstid i skolen med sine 16,5 år som lærer. Filius er i likhet med Severus utdannet statsviter, men har også tatt den nødvendige tilleggsutdanningen for å undervise i skolen. Han jobber til forskjell fra de andre på en videregående skole. Informant nummer fire er Minerva, hun er den eneste av informantene som har gått den «vanlige» lærerutdanningen og er utdannet lektor. Hun jobber på ungdomskolen og har arbeidet som lærer i 7,5 år. Det er viktig å bemerke at alle informantene har lang yrkeserfaring som lærere i skolen. Det kan derfor hende at jeg går glipp av interessant informasjon som kunne kommet fra en relativt nyutdannet lærer. Severus og Filius (13,5 og 16,5 år) har jobbet en del år lengre enn Pomona og Minerva (7,5 år). Det er verdt å merke seg at tre av fire har en annen utdanningsbakgrunn enn den tradisjonelle

lærerutdanningen. Her er det kun Minerva som har gått 4-årig lærerutdanning med påfølgende masterutdanning. Det er også interessant at alle fire lærerne er høyt utdannende. Videre er det en fin fordeling med tanke på kjønn, dette var imidlertid ikke tilfeldig da Democit hadde tenkt igjennom dette på forhånd.

Denne tabellen gir en oversikt over hvor lenge lærerne har jobbet, hvilke undervisningsfag de har, og utdanningsbakgrunn

Lærer	Utdanning	Arbeidserfaring	Undervisningsfag
<b>Severus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hovedfag statsvitenskap ved UiO</li> <li>PPU</li> </ul>	13,5 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>Samfunnsfag</li> <li>KRLE</li> <li>Kroppsøving,</li> <li>Utdanningsvalg</li> </ul>
<b>Pomona</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Master i ledelse</li> <li>Bachelor i Performing Arts</li> <li>PPU</li> </ul>	7,5 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>Norsk</li> <li>Engelsk</li> <li>Sal og scene,</li> <li>Tidligere samfunnsfag</li> </ul>
<b>Filius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hovedfag statsvitenskap ved UiO</li> <li>PPU</li> </ul>	16,5 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>Politikk og menneskerettigheter</li> <li>Sosiologi</li> <li>Historie</li> <li>Samfunnskunnskap</li> <li>Samfunnsøkonomi.</li> </ul>
<b>Minerva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4-årig lærerutdanning HIOA</li> <li>2-årig master i utdanningsvitenskap med fordypning i norsk,</li> <li>Årstudium historie UiO</li> </ul>	7,5 år	<ul style="list-style-type: none"> <li>Samfunnsfag</li> <li>KRLE</li> <li>Norsk</li> </ul>

Intervju som metode:

Det kvalitative forskningsintervjuet er en vanlig metode innenfor samfunnsvitenskapene og humaniora. Denne metoden har som mål å se på verden gjennom intervjupersonens øyne, og forsøker å få frem de erfaringer og oppfatninger som intervjupersonen sitter med. I denne oppgaven blir denne metoden relevant for å få en innsikt i hva lærere tenker om demokratisk medborgerskap og politisk mestringsstro. Denne metoden gjør det også mulig å undersøke og



forstå ulike årsakssammenhenger ved et fenomen gjennom et fåtall informanter. Målet er derfor å få frem betydningen av forklaringer og personenes opplevelse av verden og samtidig knytte dette opp til teori (Kvale et al., 2015, s. 42). Jeg kunne også valgt å benytte meg av observasjon som metode for å få en bedre forståelse av den sosiale virkeligheten. Ved å gå inn i det sosiale miljøet kommer en tettere inn på mennesker og kan se virkeligheten gjennom deltakernes øyne. Dermed er en også bedre plassert til å se om det som blir sagt stemmer overens med resultatet av observasjonen (Bryman, 2012, s. 494). Men gjennom å bruke det kvalitative intervjuet får man mulighet til å stille et bredt spekter av spørsmål til informantene som man ellers ikke hadde fått mulighet til ved observasjon (Bryman, 2012, s. 494). Intervjuer kan også få frem en rekonstruksjon av hendelser gjennom at intervjuobjektene tenker tilbake på bestemte hendelser. Denne rekonstruksjonen er ikke mulig gjennom observasjon alene (Bryman, 2012, s. 495). Observasjon kan også resultere i reaktive effekter der de som blir observert blir oppmerksomme på forskeren, noe som kan føre til at de oppfører seg mindre naturlig. For å unngå dette må en observere over en lengre periode slik at situasjonen blir normal, men dette er noe som krever mye tid (Bryman, 2012, s. 496). Klasseromsobservasjon har uansett nærmest vært umulig med tanke på pandemien vi har befunnet oss i det siste året. Intervjuet har ikke samme problem, men også intervjuet kan utløse reaktive effekter ettersom at det potensielt er en ganske unaturlig kontekst. Derfor må en hele tiden streve etter å få samtalen så naturlig og avskrekkende som mulig slik at informantene kan senke skuldrene (Bryman, 2012, s. 496). Intervjuet er heller ikke like inngripende på folks liv og det krever ikke like mye tid som en observasjon. Det fører heller ikke til like stor risiko for å forstyrre arbeidslivets rytme, da det er lettere å sette av en time til intervju enn å få til gjentatte besøk i klasserommet (Bryman, 2012, s. 496).

Det finnes som nevnt mange ulike metoder som kan brukes, men i denne oppgaven har jeg valgt å bruke det semi-strukturerte intervjuet. For å kunne undersøke og svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene behøves intervjusubjektene egne tanker og erfaringer. Den beste metoden for å få frem disse erfaringene, tankene og holdningene vil være gjennom det semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuet. Det som gjør intervjuet semi-strukturert er at jeg på forhånd har en intervjuguide som skal følges, men intervjuet skal også være åpent med tanke på endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale et al., 2015, s. 156-157). Dette vil være positivt for å få frem lærernes refleksjoner og tanker, og samtidig for å kunne få dypere forståelse. Det betyr at en legger til grunn en fenomenologisk forståelsesform i arbeidet med intervjuer. I kvalitativ

forskning søker fenomenologien en forståelse for sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og deretter å beskrive verden slik de forstår og oppfatter den (Bryman, 2012, s. 30-31). I denne masteroppgaven var det nettopp informantenes forståelse jeg var ute etter. For at jeg selv skulle få en bedre forståelse for medborgerskapsopplæringen og mer spesifikk for politisk mestringstro søkte jeg som forsker tilgang inn til deres livsverden og deres forståelse av fenomenet. Gjennom denne tilgangen til informantenes livsverden og i samspill med dem, ble det skapt mer kunnskap om medborgerskap og politisk mestringstro i skolen.

Når en gjennomfører en intervjustudie er forskeren sitt eget viktigste forskningsinstrument, da det er forskeren selv som må gjenkjenne og reagere på ting som kommer frem og oppstår under intervjuet. Aristoteles så på det som en praktisk og situasjonsbestemt ferdighet og evne til dømmekraft og kalte det for *phronesis* (Kvale et al., 2015, s. 111). Kort forklart handler *phronesis* om evnen til å handle på en klok måte og treffe de riktige avgjørelsene på en fornuftig måte. I intervjusammenheng vil det handle om praktisk klokskap og å kunne få fram en tykk etisk beskrivelse, samt det å kunne både se og beskrive hendelser i verdiladete sammenhenger for så å tolke og dømme dem (Kvale et al., 2015, s. 113). Dette er noe som utvikler seg over lengre tid og derfor er erfaring nøkkelen til praktisk klokskap. Undertegnede er uerfaren med tanke på å gjennomføre intervjuer, men kan følge noen prinsipper og regler for handling som kan fungere som gode veiledere. Mine fordommer som både lærer og student vil også kunne påvirke hvordan jeg forstår informantene. Det behøver imidlertid ikke å være negativt at jeg ikke er helt objektiv, noe som uansett er bort imot umulig i alle situasjoner i livet. Den erfaringen og kunnskapen jeg sitter med kan gjøre meg mer bevisst på språk og begreper som blir brukt i intervjuene ettersom vi har en felles praksisforståelse med medfølgende fagspråk.

Åpenheten i et semistrukturerte intervju gir forskeren muligheten til å undersøke det spontane. Samtidig må en være oppmerksom på at en kan ende opp med å stille spørsmål som ikke nødvendigvis passer inn, og en kan rote seg bort fra det man søkte etter (Kvale et al., 2015, s. 162). Dette er grunnen til at det semistrukturerte intervjuet fortsatt har en del struktur i seg, da det gir holdepunkter en kan forholde seg til. For en uerfaren forsker som undertegnede, er det veldig nyttig og viktig å være godt forberedt da det vil gi bedre resultater. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et «prøveintervju» med en god venn, både for å bli godt vant med å stille spørsmål og det å lede et intervju, i tillegg fikk jeg også testet ut teknologien som skulle benyttes i intervjusituasjonen. Det er en kunst å finne den rette balansen mellom

strukturer og grad av åpenhet, og her trengs det gode forberedelser som kan dekke over noe av den manglende erfaringen. En må også være bevisst på den type dialog en velger. For mitt prosjekt handlet det om samtalene skulle foregå hver for seg eller i gruppe. Gruppeintervjuet kan være fruktbart fordi lærerne kan begynne å diskutere og bygge på hverandres erfaringer og refleksjoner. Samtidig kan det føre til at enkelte lærere blir reservert når kollegene er tilstede, da det ikke er alle som ønsker å dele sine erfaringer og personlige tanker i plenum. Det kan også være negativt dersom det oppstår en overfladisk gruppetenkning og det ville vært vanskelig for meg som uerfaren forsker å styre disse dialogene. Det ville i tillegg komplisert transkriberingen både ved økte mengde og mer tid. For å unngå dette valgte jeg å gjennomføre individuelle intervjuer. De individuelle intervjuene gjorde det mulig å stille interessante oppfølgings spørsmål, og gjorde dermed at jeg kom mer inn i dybden på informantens erfaringer og synspunkter.

Et år preget av COVID-19 pandemien bringer med seg en rekke utfordringer når det skal gjennomføres forskningsintervjuer. Den sosiale distanseringen for å stoppe smittespredning reduserer muligheten for å kunne møtes og gjennomføre et intervju. Et alternativ til dette er å gjennomføre et datastøttet intervju over telefon, internett eller pc. Fordelene med et slikt intervju er at det gir økt mulighet til å kommunisere med mennesker over større geografiske avstander, eller i den situasjonen vi har hatt det siste året med pandemi og sosial distansering. Et alternativ til intervju via pc kunne være å benytte seg av e-post korrespondanse eller skriftlig chatting, da vil det muligens bli asynkront, men fordelene vil være at det transkriberer seg selv og er umiddelbart klart for analyse. Det vil imidlertid være en ulempe at en mister det kroppslige samspillet. Som alle former for intervju har datastøttede intervjuer sine fordeler og egner seg for visse formål, men vil være uegnet for andre forskningsformål, for eksempel i tilfeller der fysisk nærvær og lyden av stemmen er avgjørende for samtalen (Kvale et al., 2015, s. 178). På bakgrunn av situasjonen vi befinner oss i valgte jeg å gjennomføre intervjuene digitalt gjennom Zoom. Det betydde at vi ikke fysisk var i samme rom, men ved å ha en videosamtale fanget jeg allikevel opp noen kroppsuttrykk og toneleie, selv om det ikke var det mest optimale. Det fysiske nærværet kan ikke sies å ha vært avgjørende for meg og min oppgave.

I stedet for å kun notere under intervjuene valgte jeg å ta opp lyd av samtalen. Ikke bare gjorde dette at jeg ble friere og kunne følge bedre med, men det var også med på å sikre at funnene ble så presise som mulig. Jeg noterte i tillegg til å ta opp lyd for å kunne stille

oppfølgingsspørsmål eller ta opp igjen temaer senere i samtalen. Siden jeg ikke kunne møte informantene ansikt til ansikt, måtte jeg planlegge zoom-møter. Dette medførte noen utfordringer når det kom til opptak av lyd og personvern. Sammen med veileder og IT-rådgiver på OsloMet-Storbyuniversitet kom jeg fram til at det mest optimale var å bruke UIO applikasjonen «Nettskjema-Diktafon». Appen gjorde det mulig å ta opp lyd via min egen mobiltelefon og senere overføre lydfilene til Nettskjema. Dette ble informert om i informasjonsskrivet som informanten fikk tilsendt i forkant av intervjuet. Ettersom jeg måtte bruke mobiltelefonen til å ta opp kunne jeg ikke bruke hodetelefoner under intervjuet, derfor måtte jeg forsikre meg om at lyd kvaliteten var god nok. Det innebar å ta opp lyd via appen for så å høre på lydfilene inne på nettskjema. Lyden på pc-en måtte være på det høyeste og mobiltelefonen ble plassert så nærme som mulig. Det var også viktig å sørge for absolutt stillhet og ingen forstyrrelser under intervjuet. Lydopptakene ble kun lagret i nettskjema sine sider og ble slettet umiddelbart etter transkribering. Dersom jeg hadde glemt dette ville de uansett blitt slettet etter syv dager, fordi dette var noe jeg valgte inne på skjemaets innstillinger.

### Intervjuguide:

Når man skal utføre et intervjuprosjekt lager man ofte en intervjuguide. Intervjuguiden er et manuskript som står for strukturen i intervjuet. Den kan enten inneholde temaer som skal dekkes, eller være mer detaljert manus med ferdig formulerte spørsmål. I det semistrukturerte intervjuet inneholder intervjuguiden gjerne en oversikt over de emnene som skal dekkes, i tillegg til forslag til spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det kan variere mellom at undersøkelser om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemte og bindende, eller om intervjueren heller vil bruke mer skjønn og taktfullhet gjennom intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 162). Intervjuguiden jeg brukte er standardisert og laget av Democit og inneholder spørsmål til et større forskningsprosjekt. De laget først en intervjuguide i forbindelse med søknadsprosessen, deretter fikk jeg guiden for å komme med forslag til spørsmål på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Forskningsspørsmålene er både brutt ned til mindre spørsmål og tilpasset intervjusituasjonen for å gjøre det enklere for informantene å svare på spørsmålene. Ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene i arbeidet med intervjuguiden, sikret det at de også var relevante for problemstillingen og målet med oppgaven. Etter mine bidrag ble guiden igjen sendt inn til revisjon, og vi fikk tilbakemeldinger. Ut ifra dette ble den endelige intervjuguiden formulert.

Intervjuspørsmål kan vurderes til både en tematisk og dynamisk dimensjon; tematisk med hensyn til kunnskapsproduksjon og dynamisk når det kommer til den interpersonlige relasjonen. Et godt intervju skal både bidra tematisk til en produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en fruktbar intervjuinteraksjon (Kvale et al., 2015, s. 162-163). For å kunne stille gode spørsmål som faktisk måler det som skal måles burde intervjuguiden ha et begrepsmessig og teoretisk rammeverk (Kvale et al., 2015, s. 141). Dette gjør at det forblir en vitenskapelig metode uten hverdagsforskning og synsing. Dersom en ikke arbeider gjennom teoretiske briller er det stor fare for å bli blendet eller miste fokus. Intervjuguiden er laget og basert på teori om temaene demokrati, medborgerskap og politisk mestringstro. Den bygger derfor på tidligere forskning over temaene og gir en bred teoretisk oversikt på fagområdet. Intervjuguiden er ikke et fastlåst manus, men kan hele tiden endres fra intervju til intervju. Denne semi-strukturen er viktig for at intervjuguiden skal være levende og det gir mulighet til å både arbeide utforskende og samtidig være sikker på at det er en kobling mellom problemstillingen og data. Det legger også grunnlaget for det senere analysearbeidet, der en skal sammenligne de ulike intervjuene.

#### Behandling av data:

Intervjuene ble gjennomført og transkribert i løpet av en to ukers periode i januar 2021. Fordi intervjuguiden var innom revisjon, fikk jeg ikke tid til å gjennomføre prøveintervjuer for å se hvordan intervjuguiden fungerte i praksis. Som nevnt tidligere fikk jeg gjort en form for «prøveintervju» med en venn over zoom for å teste diktafon-appen og lyd kvaliteten, men det ga meg ikke noen gode svar på selve intervjuguiden. Dette resulterte i at det første intervjuet ble veldig mye lengre enn de andre og at intervjuguiden måtte redigeres. I samtale med veileder ble noen spørsmål fjernet mens andre ble slått sammen. Dette gjorde at de andre intervjuene fikk bedre flyt og holdt seg innenfor tidsrammen på 40-60 minutter.

Jeg merket at jeg utviklet mer og mer kunnskap om intervjuteknikker, jeg ble mer selvsikker og fikk økt kunnskap gjennom hele prosessen. Dette førte til en forbedring av meg som intervjuer fra første intervju til siste. Noe som igjen kan ha gjort at det siste intervjuet ble bedre enn det første. Intervjueren må være klar på hva det er man ønsker å finne ut av, derfor er en intervjuguide et godt utgangspunkt. Det er et spesielt nyttig redskap for å styre hvordan intervjuet går sin gang. Som forsker må en også være kritisk til det som blir sagt, ikke at man skal arrestere informanten, men ha alltid ha svarene i bakhodet. Intervjuobjekter kan være fulle av motsigelser og inkonsistens og det er forskerens oppgave å oppklare disse underveis.

Ved at intervjuene var semistrukturerte fikk jeg fulgt opp interessante utsagn som lærerne kom med. Det hjalp meg også å komme litt mer inn i dybden på deres tanker om ulike temaer og undervisningsmetoder. Ettersom at det ble en endring i intervjuguiden mellom det første intervjuet og de tre andre er det en liten forskjell mellom intervjuguidene (se vedlegg 1 og vedlegg 2). Jeg mener imidlertid at det ikke er et problem da det kun gjorde spørsmålene litt mer presise. Vi så fort at mange av spørsmålene var omfattende og lignet på hverandre, som førte til mange like svar. Dette ble derfor kortet ned for å også redusere intervjutiden.

Jeg var spesielt opptatt av å opptre rolig og lyttende under intervjuene, i tillegg til å være så åpen som mulig for det som ble sagt (Kvale et al., 2015, s. 196). Dette gjorde at lærerne fikk god tid til å reflektere rundt spørsmål og svare, noe som også gjorde at det ble en flytende samtale. Ved å bruke lydopptaker opplevde jeg at jeg fikk konsentrert meg mest mulig om hva som ble sagt og samtidig ha fokus på lærerens kroppsspråk og toneleie. Jeg startet hvert intervju med en liten innledning om hva intervjuet kom til å handle om, før jeg stilte noen bakgrunnsspørsmål om arbeidserfaring og utdanning. Dette var ikke kun for å få praktisk informasjon som kunne gi innsikt om intervjuobjektet, men fungerte også som en ufarliggjøring av situasjonen der stemningen ble satt og lærerne fikk en følelse av at jeg som forsker var genuint interessert i dem. Jeg prøvde også hele tiden å opptre rolig og kontrollert for å ikke virke for pågående. Jeg prøvde så godt som mulig å opptre interessert ved å lytte oppmerksomt, stille oppfølgingsspørsmål og samtidig vise respekt for det som ble sagt. Jeg følte det var viktig å avslutte intervjuene på en respektfull måte der jeg spurte om de følte de hadde fått sagt det de ønsket, eller om det var noe de ønsket å legge til. Dette opplevde jeg at de satte pris på og noen la til noen kommentarer mens andre var fornøyde med det som allerede var sagt.

Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg ned egne tanker og refleksjoner for å ta vare på inntrykkene og senere ta dem i bruk. Siden min veileder var med som observatør under de to første intervjuene brukte vi i tillegg noen minutter etter intervjuet til å snakke om det vi hadde hørt og funnet. Dette kom veldig godt med i den senere analysen og transkriberingen.

For å kunne analysere intervjuene var det nødvendig å gjøre om lydopptakene til tekst. Dette gjorde at jeg fikk en mye bedre oversikt over datamaterialet, og de viktigste momentene og utsagnene fra intervjuene kom tydeligere fram. Når man overfører talespråk til skriftspråk er det mange både bevisste og ubevisste valg som blir tatt i prosessen (Kvale et al., 2015, s. 204). Uten transkripsjon er en muntlig representasjon umulig å analysere systematisk,

ettersom transkripsjonen fungerer som en permanent oversikt over det du hørte i en form som lar deg utføre analyser (Cameron, 2001, s. 31).

Tale kan ikke behandles på samme måte som skrift; høring og lesing er forskjellig. Det ligger i talens natur å være unnvikende: den består av lydbølger i luften, og lyd begynner å falme bort så snart den er produsert (Cameron, 2001, s. 31). Når noe er skrevet ned vil det ikke forsvinne, dette gjør det mulig å håndtere skriving på måter vi ikke kan med tale. Du kan gå frem og tilbake i en samtale raskere ved å skimme en skriftlig transkripsjon enn ved å spole tilbake og spille av et bånd på nytt. Skriving reduserer også belastningen på minnet (Cameron, 2001, s. 31). Meningene som kommer frem, blir prosessert gjentatte ganger fra informantens tanker til det skriftlige materialet som skal analyseres. Dette medfører en del praktiske og etiske valg. En transkripsjon skal være en fullstendig og trofast skriftlig / grafisk fremstilling av muntlig materiale. Så når du lager den, er spørsmålet du må stille "hva må jeg skrive ned for å gjøre dette til en fullstendig og trofast fremstilling?" Selvfølgelig må du skrive ned ordene deltakerne uttalte, men hvilken annen informasjon er det nødvendig å ta med, og hvordan skal du representere den informasjonen på siden? (Cameron, 2001, s. 32) Under transkripsjonene var det viktig for meg å være klar over både de etiske aspektene og også at materialet skulle være lesbart. Gjennom å hele tiden vurdere konfidensialiteten og få skrevet ned en lojal transkripsjon av informantens uttalelser, overholt jeg de etiske aspektene (Kvale et al., 2015, s. 303).

Transkriberingen var tidskrevende og varte i gjennomsnitt fire timer for hvert intervju. Gjennom arbeidet med å få skrevet ned intervjuene ble jeg oppmerksom på den stemningen som var under intervjuene. Dette gjorde at jeg også fikk med meg et godt helhetlig inntrykk, noe som jeg muligens ville gått glipp av dersom jeg kun noterte under intervjuet. Jeg prøvde å skrive så nøyaktig og detaljert som mulig, men skrev det ned som en sammenhengende tekst for at det skulle være mer forståelig å lese. Jeg har hovedsakelig fokusert på å gjøre svarene forståelige og sammenhengende slik at språket ble flytende og fikk frem det lærerne sa på en ryddig og tydelig måte. Lærerne blir dermed fremstilt på en respektfull måte samtidig som jeg fikk flyt i oppgaveteksten. Jeg unngikk å skrive ned lange pauser og følelsesuttrykk med mindre det var relevant. Jeg hørte gjennom hvert intervju flere ganger for å forsikre at jeg hadde fått en så lojal transkribering som overhodet mulig. Dette sikret også at jeg fikk svar på ulike meninger som jeg var usikker på. En må være klar over at når man jobber med datamateriale kan det være lett å bli offer for følgefeil eller feil forståelse. Dette er noe som i

verstefall kan henge ved hele veien, og derfor er det viktig å være oppmerksom på ens egen rolle i forskningsarbeidet og hele tiden være kritisk til eget arbeid. Det er nødvendig å stille seg spørsmål om hva som er en lojal transkripsjon av informantenes uttalelser (Kvale et al., 2015, s. 97). En måte å styrke transkripsjonens reliabilitet på ville vært å la noen andre lytte til opptakene og lese transkripsjonen, men jeg valgte bort dette alternativet fordi det ble for ressurskrevende. Det er dermed kun jeg som har utført intervjuene, transkribert og bearbeidet dataene.

### Analyse:

Analysen startet allerede i datainnsamlingen i løpet av det første intervjuet. Jeg skrev umiddelbart ned tanker og etter hvert eneste intervju, og etter intervju en og to fikk jeg også reflektert med veileder som hadde observert. Tankene gikk ut på hvor jeg skulle plassere datamaterialet når det kom til tema og kategorier. Denne tolkningen fortsatte også i transkriberingsarbeidet hvor jeg la merke til ting som jeg ikke hadde fått med meg i løpet av selve intervjuet. Her trakk jeg linjer mellom intervjuene og så på paralleller og kontraster.

Selv om dataen som samles inn ofte blir analysert underveis og er en pågående prosess, kan det allikevel være en fordel å skille mellom analysene som blir gjort underveis og det som blir gjort når alt er samlet inn (Postholm, 2010, s. 86). Grunnen til dette er at det er først når all data er innsamlet at det systematiske analysearbeidet blir gjort. Etter at intervjuene var gjennomført, systematiserte jeg datamaterialet gjennom koding og kategorisering. Koding går ut på å feste nøkkelord til tekstsegmenter, før det deretter leder til kategorisering.

Kategorisering handler om å redusere meningen i lange intervjuuttalelser på en systematisk måte (Kvale et al., 2015, s. 226-228). I analysearbeidet tar man ofte utgangspunkt i et teoretisk skille mellom deskriptiv og teoretisk analyse (Postholm, 2010, s. 86).

Jeg startet den deskriptive analysen med fokus på lærernes erfaringer og synspunkter knyttet til forskningsspørsmålene. Her strukturerte og reduserte jeg datamaterialet for å gjøre det mer oversiktlig. Jeg begynte med å lese gjennom intervjuene og noterte stikkord i marginen, før jeg sorterte dataene etter spørsmålene fra intervjuguiden for å få alle intervjuene inn i samme dokument. Dette ble gjort for at det skulle bli enklere å sammenligne svarene og dermed se eventuelle sammenhenger og kontraster. Det er en fare knyttet til en slik kategorisering basert



på intervjuguiden, nemlig at spørsmålene kan ha blitt stilt på ulike måter til informantene, og dette er noe som kan påvirke svarene. Ettersom at spørsmålene fra intervjuguiden var knyttet til ulike overordnede temaer ble også svarene kategorisert under disse kategoriene, og dette ble også kodesystemet. Lærerne ble fargekodet slik at det ble lettere å skille mellom dem og det gav meg en god oversikt tematisk. Kodingen ble så modifisert når intervjusvar ikke passet inn i systemet, og det ble lagt til nye koder når det dukket opp nye kategorier som ikke hørte til temaer fra intervjuguiden. Jeg gikk grundig gjennom datamaterialet flere ganger og kodet og kategoriserte etter kodesystemet som hadde utviklet seg. Denne delen av analysen var preget av en induktiv tilnærming. Jeg forsøkte å jobbe ved å la dataen lede vei. Så selv om jeg hadde et tematisk utgangspunkt lot jeg datamaterialet prege kodingen. Deretter bestemte jeg hvilken teori og hvilke begreper som var nyttige å bruke.

Nå gikk analysen inn i en mer deduktiv tilnærming, hvor det bearbejdet datamaterialet gikk over til en teoretisk analyse (Postholm, 2010, s. 86). Her tok jeg utgangspunkt i eksisterende forskning for å studere fenomenet politisk mestringsstro i skolen. Faren ved å bruke en deduktiv tilnærming er at det kan føre til en ensidige tolkninger av fenomenet. Det er derfor viktig å hele tiden reflektere rundt sine egne forutsetninger når det kommer til tema og at man faktisk tolker og ikke søker etter mening. Ettersom at det er min fortolkning som skal gi denne teksten mening, hviler det også et etisk ansvar på mine skuldre som forsker. Jeg må vise hensyn til presentasjon av resultatene og behandlingen av datamaterialet, og da kommer vi inn på forskningsarbeidets validitet og reliabilitet.

#### Reliabilitet og validitet:

Når en skal undersøke kvaliteten på en forskningsstudie må man se på studiens reliabilitet og validitet, altså studiens pålitelighet og gyldighet. Det vil også kunne føre til at funnene som blir gjort blir ansett som troverdige.

#### Validitet:

Validitet handler om gyldighet av forskningsarbeidet, og det må gjennomgås alle stadier av forskningen (Kvale et al., 2015, s. 276). Validitet kan ses på to måter; indre validitet og ytre validitet. Den indre validiteten handler om i hvilken grad en kan være sikker på at en faktisk måler det som skal måles, altså at man er sikker på at datainnsamlingen faktisk svarer på problemstillingen. Den ytre validiteten handler om generaliserbarhet og om en kan overføre

resultatene til andre lignende situasjoner (Bryman, 2012, s. 47-48). Dette er utfordrende innen kvalitativ forskning fordi det omhandler levende og handlede subjekter som ikke kan ses på som objekter. Målet med denne masteroppgaven var å sikre en god indre validitet, og samtidig kun undersøke om resultatene er overførbare. Derfor kan jeg ikke si at målet var generaliserbarhet.

I det kvalitative forskningsintervjuet handler validitet om i hvilken grad metoden eger seg til å undersøke det som skal undersøkes. En må hele tiden være oppmerksom på validitetstrusler som kan oppstå underveis i det kvalitative forskningsarbeidet. I intervjustudier er ofte forskerens egne fordommer noe som utgjør en validitetstrussel. Målet er imidlertid ikke å kvitte seg med disse fordommene, men heller reflektere og forstå hvordan jeg har påvirket og deretter bruke det på en produktiv måte (Kvale et al., 2015, s. 278-279). For eksempel gikk jeg inn i intervjuene med en klar ide om hvordan en skal drive med demokrati og medborgerskapsundervisning, som jeg hadde tatt med meg fra egen utdanning ved OsloMet. Valideringen er en kontinuerlig prosess hvor funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet hele tiden kontrolleres. Validiteten kan sjekkes ved å undersøke feilkildene i løpet av forskningsprosessen. Jo mer en påstand har overlevd falsifiseringer, desto mer gyldig vil kunnskapen være. Forskeren må hele tiden passe på å være kritisk overfor egne funn, og samtidig reflektere over egen forståelse og fortolkning (Kvale et al., 2015, s. 279). For å sikre den indre validiteten har jeg siden starten av prosjektet hatt en kritisk holdning til eget arbeid. Jeg har reflektert over egne fordommer, syn og teoretiske standpunkt. Jeg har også hele tiden passet på at jeg faktisk har undersøkt det jeg skal undersøke ved å jevnlig se tilbake på problemstillingen.

#### Reliabilitet:

Reliabilitet handler om påliteligheten og konsistensen til forskningsresultatene, og også om resultatene kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt. Når det kommer til reliabiliteten til selve intervjuet handler det eksempelvis om forskeren stiller ledende spørsmål som kan påvirke intervjupersonens svar. Når det kommer til reliabilitet i transkribering- og analysesammenheng handler det om hvordan transkriberingen blir gjort, for eksempel hvordan komma og punktum blir satt. En må være klar over at meningen i en uttalelse kan endres ved feil tegnsetting (Kvale et al., 2015, s. 275-276). Jeg forsøkte å være så nøytral og rolig som mulig i intervjusituasjonene og unngikk etter beste evne å stille ledende spørsmål.

Jeg har også gjennom transkriberingsarbeidet hørt på intervjuene flere ganger for å få en god og nøyaktig transkribering, hvor jeg ikke misforstår eller tillegger informantene en annen mening enn det som blir sagt. For å få intervjuene så nøyaktige og virkelighetsnære som overhodet mulig, transkriberte jeg intervjuene samme dag som opptakene ble gjort, mens de fortsatt var frisk i minnet.

I arbeidet med det kvalitative forskningsintervjuet er det vanskelig å oppnå en høy grad av reliabilitet. Dette er fordi reliabilitet innebærer at fremgangsmåten for innsamling av data og senere analyse skal kunne etterprøves. Ettersom en jobber med både ulike omstendigheter og individer vil det alltid endre seg. For å oppnå høyest mulig reliabilitet må en komme med nøyaktige og tydelige beskrivelser og samtidig vise gjennomsiktighet i forskningsprosessen (Kvale et al., 2015, s. 276). Ved å åpent beskrive fremgangsmåter og argumentere mine fortolkninger, kan jeg som forsker vise gjennomsiktighet og forhåpentligvis oppnå troverdighet. Gjennomsiktigheten skal gjøre at leseren av denne studien kan gjøre opp sin egen mening om funnene er gyldige og troverdige. Dette er noe jeg har forsøkt å gjøre gjennom hele dette metodekapitlet. Jeg har beskrevet de utfordringene som er knyttet til forskerrollen, informantene og intervjuene, og beskrevet hvilke metoder som ble brukt i analysearbeidet. Dette er alt gjort for å øke dette studiets troverdighet. Et spesifikt eksempel på noe som styrker dette studiet, er at intervjuguiden er nøye bearbeidet og har gått gjennom en rekke revisjoner av folk som er tilknyttet forskningsgruppa. Det er flere som har sett på den og diskutert den for å hele tiden forbedre strukturene og spørsmålene.

### Etiske utfordringer:

Uansett hvilken type datainnsamling man velger vil en rekke etiske prinsipper være viktige å overholde, som konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av forskningssubjektens integritet (Kvale et al., 2015, s. 79). I intervjuforskning må forskeren være klar over en del etiske hensyn. Man må for eksempel passe på å ivareta informantens integritet fordi man har et etisk ansvar i relasjonen til denne personen. Dersom temaet er sensitivt må man passe på å vise ekstra hensyn, og det er også veldig viktig å ikke misbruke tilliten til informanten ved å mislede dem om studiets mål og midler. Samtykke er viktig og man må også anonymisere informantens identitet og personlige informasjon (Kvale et al., 2015, s. 104). Alle forskningsprosjekter som omhandler personer må meldes inn til Norsk Senter for

Forskningsdata (NSD), for å få en godkjenning på at prosjekter behandler personopplysninger på en lovlig måte. Informert samtykke er et krav fra NSD og dreier seg om at lærerne vet hva de deltar på, målet med forskningen er, og at de kan trekke seg når de selv ønsker, og at de godtar at den innhentede dataen kan benyttes i oppgaven senere (Kvale et al., 2015, s. 104). Dette forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD og godkjent i løpet av høsten 2020.

Når det kommer til formålet til undersøkelsen, er det intervjuerens valg om hvor åpne de vil være med informanten. Enten kan intervjueren spille med åpne kort fra starten av og forklare formålet og stille direkte spørsmål, eller så kan en velge å bruke en mer indirekte tilnærming med indirekte spørsmål, før formålet avsløres på slutten av intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 162-163). Dersom en velger en slik tilnærming, må de etiske retningslinjene overveies nøye. Informantene var klar over tema for intervjuet og hva det skulle brukes til da alt stod i informasjonen som fulgte med samtykkeerklæringen. De visste imidlertid ikke helt sikkert hva min masteroppgave handlet om, da de ikke hadde kjennskap til problemstillingen. Dette var informasjon som jeg tilbakeholdt for å unngå å påvirke svarene til informanten. Jeg ville undersøke hva de la i begrepet politisk mestringstro uten å sette ord i munnen på dem. Forskeren må også huske på at intervjusituasjonen ikke er en åpen samtale mellom to likeverdige partnere, det er et asymmetrisk maktforhold som må tas hensyn til da det vil påvirke situasjonen (Kvale et al., 2015, s. 52). Som intervjuer er det viktig å være klar over denne maktstrukturen og reflektere over hvordan dette kan påvirke situasjonen og kunnskapsproduksjonen (Kvale et al., 2015, s. 53). Dette var imidlertid ikke nødvendigvis tilfelle for min del ettersom at lærerne var erfarne og trygge. De hadde også takket ja til å være med på DEMOCIT-prosjektet fordi de mente at de hadde noe å bidra med innenfor dette tema.

#### 4. Analyse og diskusjon:

I dette kapitlet skal jeg presentere, analysere og diskutere resultatene av datainnsamlingen. Dette skal gjøres i lys av teorien og det er derfor nyttig å gjenta oppgavens problemstilling; *Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for at elevene skal utvikle politisk mestringstro?* Hensikten med intervjuene har vært å finne ut hvordan lærere jobber for at elevene skal utvikle politisk mestringstro. Det er forskningsspørsmålene som skal være til hjelp for å svare

på problemstillingen, og de er også svært sentrale da de danner grunnlaget for analyse og diskusjonskapitlene.

Forskningsspørsmål:

- Hvilket demokratiideal og medborgerideal følger lærerne?
- Hva legger lærerne i begrepet politisk mestringstro?
- Hva mener lærerne skaper politisk mestringstro hos elever?

### Hva sier lærerne om demokrati og medborgerskap

Lærernes demokrati og medborgerideal påvirker de valgene som blir tatt i undervisningen. Det har derfor stor innvirkning på hvilke kunnskaper elevene skal lære, om de for eksempel skal bli deltagende medborgere og i hvor stor grad de får øvd på å bli kritisk reflekterte medborgere. Flere spørsmål i intervjuet handlet derfor direkte og mer indirekte om hva lærerne la i begrepene demokrati og medborgerskap.

Severus: ... *når jeg tenker på det i kraft av lærerrollen så tenker jeg jo demokrati på en måte som en ... hvis du tenker på det som en slags belønning, som mennesker klarer å skape seg imellom.* Det at han er opptatt av det som skapes mellom mennesker kan tolkes som at det er fellesskapsorientert og derfor kan det minne om et kommunitarisk demokratiperspektiv, men på den andre siden er det også klare trekk fra det deliberative demokratiperspektivet, fordi det vektlegges hva mennesker klarer å skape seg imellom. På mange måter kan man si at Severus sitt demokratiideal er fellesskapsorientert. Fokuset ligger på at demokratiet er en belønning som mennesket skaper seg imellom. Når han får spørsmål om hva han legger i begrepet medborgerskap trekker han også frem plikten til deltakelse, medmenneskelig respekt og kunnskap om de politiske institusjonene som noen av de viktigste demokratiske bærebjelkene. Som vi senere skal se bærer mange av undervisningsvalgene hans også preg av et deliberativt demokratissyn med fokus på samhandling, dialog og deltakelse, derfor kan vi si at han har et deliberativt demokratissyn.

Severus ser på medborgerskap som en plikt mennesker har til å leve sammen i et felleskap; *«... medborgerskap er jo på en måte også belønningen og pliktene av å være del av et*

*felleskap som demokrati er da. Jeg legger vel i det at demokratiet ikke bare er rettigheter, men også plikter.» Videre tilføyer han at dette felleskapet skal være åpent for at mennesker skal leve sammen uansett bakgrunn; «... det er jo en plikt at mennesker med forskjellig bakgrunn og tanker og meninger skal leve sammen så er det nettopp det som må være limet og det er det som vi ser ... jo sterkere fronter vi finner i demokrati jo vanskeligere er det å holde det sammen.».*

Severus skildrer også sitt idealdemokrati gjennom et religionsfaglig og samfunnsfaglig blikk; «... det er jo litt sånn morsom dualitet i det å være både KRLE og samfunnsfagslærer samtidig ikkesant. Om hvordan man skal møte religioner med gjensidig respekt og forståelse da.» Han trekker frem at det å bli åpne og forståelsesfulle mennesker med respekt for ulike mennesker og kulturer står høy på han liste for hvordan man skal leve sammen i et demokrati. «Den respekten for ditt medmenneske da, enten det er religion eller meninger eller ... måte å leve på eller leve i, eller hva det måtte være.» Her ser vi at Severus er opptatt av karakterbygging og at elevene skal tilegne seg verdier som respekt og toleranse. Senere når vi skal se på lærernes tanker om undervisning, skal vi også se at han vektlegger kunnskapsaspektet tilknyttet det representative demokratiet. I tillegg kommer han tidvis også innom pliktfokuset som gjør at det kan minne om idealtypen politisk informert medborger. Men det store fokuset på at medborgere skal fungere sammen i et uenighetsfellesskap og at de skal gjøre seg opp en egen mening på bakgrunn av kunnskap underbygger idealene til den sosialt intelligente medborgeren eller kanskje også over mot den rasjonelt autonome medborgeren. Kunnskapsfokuset og opplysningen om at elevene må ha realistiske forventninger i møte med de politiske institusjonene gjør at en kan plassere han på den sistnevnte medborgertypen nemlig den rasjonelt autonome medborgeren. Det å ha dette medborgeridealet gir gode forutsetninger for å utdanne elever til å ha en høy politisk mestringstro. Ved å få nok kunnskaper om hvordan de politiske prosessene fungerer og samtidig evne å reflektere og tenke kritisk vil det kunne gjøre elevene til fremtidige deltakere i demokratiet.

Pomona er opptatt av at elevene forstår at de er en del av et større fellesskap, hvor alt og alle er avhengige av hverandre for å kunne fungere på en optimal måte; «Som en kjerneknagg i livet at man er en del av et fellesskap. Og at jeg er viktig for deg og dere og at dere er viktige for meg og uten meg er jeg ikke det og uten dere er jeg ikke meg. Den sammenhengen mellom mikro makro individ og fellesskap. Den følelsen der tror jeg er viktig.» Her er Pomona inne på et kommunitarismen og gjensidig avhengighet for et velfungerende samfunn. Men hun

vektlegger også ytringsfrihet og deltakelse noe som gjør at det ligner mer et deliberativt demokratiideal; «... *ytringsfrihet blir jo veldig sentralt for meg der ... og deltakelse selvfølgelig! Muligheten til å kunne delta, utrykke seg! Jeg vet jo at det handler om stemmerett og sånne ting, men demokrati er jo mer du har stemmerett eller ikke, men at man har mulighet til å kunne si det man ønsker og være med å påvirke ...*». Pomona er i likhet med Severus opptatt av felleskapet og den gjensidige avhengigheten borgeren og elevene har til hverandre, derfor kan det tenkes at hun har et kommunitaristisk demokratisyn. Men ved å trekke frem og vektlegge viktigheten av de mer deliberalt tankegangene om ytringsfrihet og også stor deltakelse hun sjekker de fleste boksene for å ha et deliberativt demokratisyn. Dette er også noe vi ser tydeligere i valgene hun gjør i klasserommet der mye handler om at elevene skal delta og lære i diskusjoner og samtaler i klassen.

Når det kommer til demokratisk medborgerskap ser Pomona på det som at man er en del av et større felleskap; «... *det handler om det å være et jeg i et vi på en måte ... at man er et individ, men det individet er aldri isolert fra fellesskapet. Enten det er et lite samfunn eller et stort samfunn, globalt eller nasjonalt, eller i klasse eller ... å velge å delta velge å være med å påvirke ... velge å ta plass på et vis, velge å mene noe.*». Det store felleskapsfokus på ulike arenaer som i samfunnet, på skolen og i klasserommet gjør at en kan tolke Pomonas medborgerideal som den sosialt intelligente medborgertypen. Noe annet som er svært interessant med Pomonas utsagn er at det kan virke som om hun tenker at deltakelse er noe man velger. Ved flere anledningen bruker Pomona ordet å velge å delta når hun snakker om ulike demokratiske aktiviteter. Hvis dette stemmer går det på tvers av hele ideen om politisk mestringstro som nettopp handler om at man deltar dersom man har tro på at man har kompetansen til det og at man har noe å bidra med. Altså vil en undervisning som fremmer politisk mestringstro føre til at elever velger å delta fordi de tror og mener at det vil nytte.

I sammenheng med spørsmål om hvordan lærerne ansvarliggjør elevene sine, kom det også frem noen utsagn som støttet opp om hvilken medborgertype Pomona har. I undervisning om bærekraftig utvikling og plast følte Pomona at hun hadde truffet en nerve hos elevene som gjorde at de tok ansvar og plukket søppel; «*Og det var jo fint at det kom fra dem for da har man jo kanskje faktisk truffet en nerve likevel, når de begynner å agere.*» Pomona viser til at elevene ble ansvarliggjort og at de plukket opp søppel for kloden og felleskapets beste. Her kan vi være inne på både den politisk informerte medborgeren som har fått nok kunnskap og

handler innenfor de satte verdiene samfunnet har satt. Men også den sosialt intelligente medborgeren som aksjonerer for felleskapets beste.

Pomonas uttalelser sikter mot et sosialt intelligent medborgerideal hvor det er fokus på felleskapet og interaksjon med andre i felleskapet. Her skal elevene tørre å komme med egne meninger og samtidig gjøre sitt for å delta og aksjonere for samfunnets beste. Samtidig er hun opptatt av å ansvarliggjøre elevene som vi så i arbeidet med bærekraftig utvikling, der elevene på eget initiativ plukket søppel og overholdt samfunnets normer og verdier, dette underbygger synet på den politisk informerte medborgeren som har tilegnet seg kunnskap og tar informerte valg. Likevel er det helt klart at de fleste av uttalelsene peker mot et sosialt intelligent medborgerideal. Denne idealtypen gir store forutsetninger for at elevene skal kunne utvikle en høy grad av politisk mestringstro. Ved å trene på å delta i et demokrati hvor de får deltatt i debatter om ulike politiske og samfunnsrelevante får de muligheter til å utvikle en tillit til egne kommunikative ferdigheter i samarbeid med andre. De lærer også å respektere ulike argumenter og perspektiver som er ulik deres egen.

På spørsmålet om hva han legger i begrepet demokrati svarte Filius: *-..... selvfølgelig folkestyre men også at det er noen sånne grunnleggende prinsipper for hvordan vi styrer, tenker, ... verdier vi har i et land, ... som er på en måte litt sånn ... ukrenkelige da; som jeg tenker om ytringsfrihet og organisasjonsfrihet også rettsstatsprinsipper osv ...»* Denne vektleggingen av verdier og rettigheter sammenfaller med et liberalt eller republikansk demokratisyn, fordi..... Men ser vi på flere av Filius sine uttalelser er det et annet perspektiv som vektlegges i større grad. Han etterspør for eksempel det å ha tillit til det representative demokratiet og de som styrer *«... det å forstå det at det er viktig å ha tillit til systemet, det tror jeg nok er innmari viktig ... og at ... de har tro på at de som stiller faktisk er de som vil det beste for samfunnet»*. Han trekker også frem at det er prøvende tider for demokratiet med blant annet Covid-19 situasjonen, og mener at det nå er spesielt viktig å bevisstgjøre elevene på det å stole på at styringsmaktene vil deres beste og ikke ende opp med å søke alternative løsninger; *«Og det å bevisstgjøre dem på det ... det tror jeg er kjempeviktig og enda mere viktig nå enn noen gang tror jeg. At man ikke velger å tenke at ... at det er andre steder som er ... andre ting som er mere effektiv ... eller bedre da som styringsmodell enn demokrati»*. Slike uttalelser korrelerer godt med en liberal demokratiforståelse hvor han vektlegger at elevene skal bli oppdratt til å forstå sine individuelle rettigheter og de muligheter de har for deltakelse. Han etterspør at de skal bruke rasjonaliteten til å støtte opp



om livsinnigripende forslag, men det er i bunn og grunn elevene selv som må ta dette valget. Men han forfekter igjen hint av et systemstøtte og konsensusfokuserert medborgerskap som kan minne om kommunitarismen. Det er tydelig at Filius veksler mellom det liberale og det kommunitaristiske demokratissynet. Liberal i den forstand at han støtter opp under individenes individuelle rettigheter og verdier, og kommunitaristisk i uttalelsene om å handle for felleskapets beste. Likevel er det interessant å se at Filius ikke fokuserer på det moralske prosjektet, men fremhever viktigheten av medborgernes deltakelse i demokratiet, noe som er en sentral del i et republikansk demokratiideal. Fokuset som det republikanske synet har på å utdanne aktive medborgere gjennom sosial og politisk integrering skal i utgangspunktet gi gode muligheter for at elevene skal kunne utvikle en høy politisk mestringstro. Dette er også et syn som har stort fokus på at elevene skal tilegne seg nok kunnskap om de politiske prosessene og hvordan de fungerer. Noe som vil tjene dem godt når de skal ut i samfunnet, og vil forebygge eventuelle realitetssjokk.

Filius ser på medborgerskap som demokrati i praksis og fremhever viktigheten av å delta og opprettholde demokratiet; «... *medborgerskap er ... at vi er på en måte en del av et felleskap og hvordan vi på en måte forholder oss til det ... det vil jo avhenge ganske mye av om man på en måte er villig eller ønsker å følge de prinsippene da som ligger i demokrati. Så det tenker jeg er ... den biten som går på at vi er en del av en helhet og er avhengig av hverandre og samhandler med hverandre.*» Han er også klar på at demokratiet ikke er noe som oppstår av seg selv; «*Det er jo nettopp å ta ansvar for det samfunnet vi er en del av da, og det er jeg litt opptatt av å formidle at det er ingen som kommer dalende ned fra himmelen og tar på seg politiske verv og tar ansvar for å styre utvikling. Det er faktisk oss da, og det er ... og det kaller jeg aktivt medborgerskap.*». Fokuset på opprettholdelsen av demokratiet og det å følge de fastsatte prinsippene gjør at han har en ganske oppdragene og kunnskapsorientert syn. Det er komponenter som er sentrale i den politisk informerte medborgertypen. Men fokuset på at borgerne må samhandle og at de er gjensidige avhengige av hverandre for at samfunnet skal gå rundt, gjør at han også er inne på den sosialt intelligente medborgeren. Oppsummert kan vi tolke det slik at Filius er opptatt av oppslutning om og rundt det eksisterende representative demokratiet og samfunnets plikter og verdier. Han mener at det er viktig med gjensidig respekt og at elevene skal tilegne seg kunnskaper for å kunne stemme ved valg og delta i de ulike politiske institusjonene. Derfor kan det virke som at han støtter et politisk informert medborgerideal. Likevel kan det kanskje argumenteres for at flere av hans utsagn heller mer mot et rasjonelt autonomt medborgerskap, hvor elever skal evne selvstendig refleksjon og

evne å komme fram til løsninger sammen med andre gjennom kritisk tenkning og et demokratisk engasjement.

Når hun skal forklare hva hun legger i begrepet demokrati svarer Minerva; « -Jeg legger å delta ... altså det å kunne være med å bestemme, ... eehm og det å ha visse rettigheter ... jeg tenker jo det er flere sider ved det begrepet da, men ihvertfall det å kunne være med å bestemme og medbestemmelse og ... at myndighetene også beskytter deg ... på et eller annet vis da; gir deg ytringsfrihet for eksempel, religionsfrihet ... eehm ... ja og disse rettighetene du har da.» Deltakerfokuset til Minerva gjør at en kan tro at hun forfekter et republikansk demokrati, men hun er også inne på ytringsfrihet og medbestemmelse i deltakelsen noe som er mer deliberative tanker. Videre er hun klar på at hun jobber for et demokrati hvor en både kan og ikke minst tør å si sin mening; «... og et demokrati der en tenker at alle stemmer skal bli hørt ... eehm og vi også får beskyttelse fra samfunnet hvis vi har meninger som for eksempel er kontroversielle eller at vi kan si det vi mener da, og at det også er med på å styrke eller utvikle et samfunn da, det å ... bred debatt for eksempel at vi snakker om de tingene der. Så jeg tenker da at en sånn type ... fritt demokrati!» Hun mener at ytringsfriheten skal være sentral og at det skal være åpent for utfordrende temaer og meninger i samfunnsdebatten. Gjennom et demokrati med åpen debatt skal samfunnet kunne gå videre og utvikle seg til det bedre. Med tanke på det sterke fokuset hun har på ytringsfrihet og et fritt demokrati kan det synes at Minerva snakker om det liberale demokratiet, men det store fokuset på bred deltakelse i samfunnsdebatten med rom for diskusjoner og ulike meninger kan ligne mer på et deliberalt demokratissyn. Dette synet kommer også tydelig frem i de undervisningsvalgene hun tar hvor det er et stort fokus på at elevene skal lære gjennom samtaler og diskusjoner.

Minerva snakker i likhet med de andre mye om felleskapet når det kommer til demokrati, og hun er også opptatt av at elevene skal bli aktive deltakere i samfunnet. Deltakelsesfokuset kan minne om et republikansk demokrati, men uttalelsene hennes om ytringsfriheten og medbestemmelse er mer deliberalt i tankegangen. Dette gjør at vi kan plassere Minervas demokratiideal på et deliberativt demokratissyn der fokuset ligger på bred deltakelse i samfunnsdebatten med åpent rom for diskusjon. Hun bekrefter også dette demokratissynet gjennom at elevene skal lære gjennom samtaler og diskusjoner. Men hun sier imidlertid ikke mye om man skal komme til konsensus eller ikke. Det deliberative demokratiet vektlegger jo at elevene skal komme frem til konsensus gjennom dialog. I likhet med det republikanske

synet kan man også i det deliberative idealet gjøre at elevene får en forståelse for hvordan demokratiske prosedyrer foregår i tillegg til å ha et økt fokus på å øke elevene kommunikative ferdigheter. Minerva viser dette ved å ha et mer tradisjonelt fokus når det kommer til opplæring om for eksempel det politiske systemet og stortingsvalg. Men det trenger ikke være negativt dersom en kombinerer det med at de skal trene på fri meningsutveksling om ulike sosiale og politiske saker. I sammenheng med politisk mestringstro vil det også her være gode muligheter for elevene å få en høy grad av mestringstro hvis de får tillit til egne ferdigheter.

Når det kommer til medborgerskapbegrepet tenker Minerva at det handler om plikten til å delta i samfunnet; *«Både i debatten og til å for eksempel ... stemme ... til å engasjere oss ... til å mene noe ... både om oss selv og om andre og både om dette landet og andre land ...»*. Her ser vi at hun er opptatt av at elevene skal ha sin egen mening og engasjere slik at de kan delta i samfunnet. Det ser vi også et eksempel på i dette utsagnet: *«... skal gruble mer, undre seg, være kritiske ... at elevene skal tenke selv og reflektere ... stille spørsmål, og ikke bare kan lese seg til hva andre mener, men å mene noe selv også. Det er på den måten de blir gode samfunnsborgere da. så tenker jeg også det å ... ha en egen mening da og det å kunne argumentere for sin egen mening og det å kunne lytte til andre, det å ha respekt for andre, og det handler om holdninger også.»* Minerva er her ute etter deltagende medborgere som evner å komme med egne meninger og se saker fra flere perspektiver. Hun oppfordrer også til kritisk tenkning og refleksjon. Dette underbygger både en sosialt intelligent medborger, og den rasjonelt autonome medborgeren. Rasjonelt autonom i den forstand at hun vektlegger at elevene skal evne å reflektere på egenhånd og mestre kritisk tenkning. Men hun er mest opptatt av medborgere i et demokrati skal delta i et samfunn der de blir hørt når de kommer med sine egne meninger, og at dialog skal være med på å styrke demokratiet. Når det kommer til opplæring om valg som storting- og kommunevalg er det mer tradisjonelt rettet fokus og hun etterspør opplegg som skal opplyse elevene og oppdra dem til å bli deltagende medborgere som tar ansvar for å oppfylle pliktene sine. Her ser vi at fokuset til Minerva skifter mot den politisk informerte medborgeren. Hun oppfordrer også til kritisk tenkning og refleksjon, spesielt når det kommer til diskusjoner og samtaler i klassen er det noe som skal foregå innenfor trygge rammer bygget på gjensidig respekt. Hun strever etter en åpen diskusjon med fri meningsdeling og bred deltakelse. Hun er opptatt av at elevene skal klare å sette seg inn i andre meninger og perspektiver enn sine egne. På grunn av fokuset på at læringen skal skje sosialt og i samspill med andre kan det virke som at Minerva sin idealborger er den sosialt intelligente medborgeren.

Informantene som inngår i denne masteroppgaven, har både likheter og forskjeller når det kommer til demokrati og medborgerideal. De ser alle på demokrati som noe mer enn stemmerett og folkestyre, og mener også at det handler om hvordan mennesker lever sammen med verdier som ytringsfriheten og organisasjonsfrihet, og ikke minst det å kunne påvirke gjennom deltakelse. Når det kommer til medborgerskap ser lærerne på det som å være en del av et større felleskap. Mens Pomona trekker frem muligheten til å være med på å påvirke samfunnet, ser Severus, Minerva og Filius på medborgerskap som det å følge de prinsippene og pliktene for å kunne ha et demokratisk samfunn. De ser på det som et folkeansvar å ta del i demokratiet. Som nevnt tidligere kan vi se på medborgerskapbegrepet på to ulike måter; samfunnsborger og statsborgerskap. Her er lærerne opptatt av at det ikke kun er viktig med den formelle inkluderingen, men også opptatt av den aktive rollen en tar i felleskapet.

Det republikanske demokratissynet virker å ha tette bånd med idealtypen den rasjonelt autonome medborgeren. Denne kombinasjonen gjør at det ikke bare er fokus på at elevene skal delta for å delta og å utvikle sine ferdigheter, men at de også skal kvalifiseres til fremtidig politisk deltakelse. Filius virker ut fra sine uttalelser å representere dette synet og denne medborgertypen og vektlegger viktigheten av at elevene må lære å støtte om det politiske systemet. På den andre siden viser uttalelsene til Severus at har et deliberativt demokratiperspektiv, samtidig som han vektlegger kvalitetene som den rasjonelt autonome medborgeren innehar. Pomona viser også at hennes undervisning i stor grad preges av et deliberativt demokratiperspektiv og at hennes idealborger er den sosialt intelligente medborgeren. Minerva virker i likhet med Pomona å vektlegge det deliberativt demokratiperspektiv, og også trekk hos den sosialt intelligente medborgeren. Minerva er også veldig opptatt av at undervisningen burde ta utgangspunkt i noe som engasjerer elevene og at det er i samhandling med andre at elevene kan utvikle ferdigheter som kan øke deres tro på fremtidig deltakelse. Men hun poengterer også at elevene må tilegne seg viktige kunnskaper om demokratiet.

Hva sier lærerne om politisk mestringstro:

På spørsmål om hva de la i begrepet mestringstro knyttet til demokrati og medborgerskap svarte lærerne følgende;

Filius ser på mestringstro som at elevene har innsikt og forståelse, og at de samtidig føler at de er en del av et felleskap og system som de ønsker å støtte opp om. Men han påpeker imidlertid at mestringstroen avhenger av at det er en gjensidig harmoni mellom elevene og systemet de skal inn i; «... *det er gjensidig avhengighet da, med et system som fungerer og ... de som på en måte er med på å bygge og støtte systemet ... og hvis det på en måte harmonerer så vil jeg tro at ... altså at elevene får en form for mestringstro da. og det er igjen da å skape en bevissthet om hvor viktig det er å støtte opp om systemet da, tenker jeg. Som vil gi dem den muligheten kanskje.*» Ut fra hans uttalelser kan vi se at han tror at positiv ekstern politisk mestringstro, der en har tro på det politiske systemet vil kunne føre til at en utvikler en intern mestringstro, hvor en har tro på at ens egen mening er interessant og vil bli hørt. Han mener at dersom innbyggerne har en høy grad av mestringstro, vil de også stole mer på styringsmaktene, som igjen vil gjøre at de får mer tro på egne evner og at deres handlinger kan påvirke.

Pomona knytter mestringstro til å ha et bilde av at ens egen stemme er interessant for andre og at det har en påvirkning, men at denne troen lett kan bli utfordret. Her bruker hun bærekraftig utvikling som eksempel; ... *jeg tror den følelsen av reel påvirkning kan være med på å skape en distanse for dem når det for eksempel gjelder bærekraft. At det lissom angår meg ikke, eller om jeg skriver et leserinnlegg ... who cares? At distansen blir for stor fra Tunberg til seg selv. De ser ikke seg selv som den personen.*» Her er vi inne på det Kjetil Børhaug (2017) advarer mot, dersom demokratiundervisningen ikke klarer å knytte sammen elevens livsverden med den virkelige verden og dens institusjoner, regler og funksjoner, så kan elever føle en distanse fra det som skjer i klasserommet til den virkelige verden Børhaug (2017). Dette vil kunne føre til at elevenes virkelighetsboble sprekker når de finner ut at verden ikke fungerer slik som de hadde sett for seg. Noe som i verstefall kan føre til en følelse av maktesløshet og apati. Dette er også Minerva enig i «*Det at man kan har en mestringsopplevelse rundt det å påvirke samfunnet, at man har tro på seg selv, tro på sin egen påvirkningsevne.* Både Pomona og Minerva har skildrer den interne politiske mestringstroen der en har tro på egne ferdigheter. Minerva er også inne på ekstern mestringstro, hvor man har en positiv respons på egen deltakelse.

Severus knytter mestringstro til en avmaktfølelse på grunn av oppvekstvilkår og hvordan ting er hjemme: «... *tenker da at det spiller ingen rolle; ingen i min familie har fått til det, hvorfor skal jeg? Hva kan jeg bidra med?*» Samtidig legger han til at denne mestringstroen

kan bygges opp i skolen; «*Mens det tror jeg vi i skolen ... hvert fall intensjonen vår er veldig god da ... til å få alle til å tro at ja du kan også bli Amerikas president. Den bygger vi nok veldig mye opp i klassene. Vi viser hele tiden gode forbilder på folk som har fått sin stemme hørt. Enten om de er leger, ministere osv.*» Severus sin forståelse av politisk mestringstro går ut på en indre tro på egne ferdigheter og at dette er en tro som kan bygges opp i skolen. Men i motsetning til de andre knytter han det også til lav sosioøkonomisk bakgrunn og at elevene kan oppleve avmakt og ha et vanskeligere utgangspunkt enn sine jevnaldrende dersom de kommer fra en tøff oppvekst. Her er vi inne på det Hoskins mfl. (2017) sier om at elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn har et vanskeligere utgangspunkt med tanke på å oppnå høy politisk mestringstro enn elever som kommer fra ressurssterke familier.

Tilknyttet temaet politisk mestringstro fikk lærerne også spørsmål om hva de mener kan skape og ødelegge selvtillit til fremtidig deltakelse hos elevene;

Pomona mener at selvtilliten til fremtidig deltakelse henger sammen med det følelsesmessige, der følelsen av å bli hørt og respektert står sentralt; «*... en ting er at de må i utgangspunktet ha et engasjement for politikk eller engasjement for en sak eller noe sånn, men det kan de jo gjerne ha i sitt stille sinn. Men de må på en måte gidde å utrykke seg, gidde å ta del. Og den giddingen handler om i hvilken grad de føler at det har noe for seg, de har erfart at det har noe for seg da.*» Videre mener hun at de trenger erfaring i det å bli hørt for at de skal utvikle en mestringstro, og hun skildrer dermed også den eksterne politiske mestringstroen som handler om at en har tro på at en skal bli hørt; «*-Fordi de fleste føringene er lagt i livene deres på så mange måter, enten det er fra Kunnskapsløftet eller er fra skoleledelsen eller meg eller fra foreldre. Så er føringen for dem lagt på så mange måter at det kan være vanskelig å få ... oppleve den troen på at min stemme skal bli viktig da.*» Her ser vi i likhet med når hun snakket om demokratisk medborgerskap at Pomona virker å se på deltakelse som noe man selv må «gidde» å gjøre, fremfor at det handler om troen på ens egne evner. Vi kan tolke det dit hen at hun mener at elevene innehar kompetansen og ferdighetene til å delta, men at de velger å ikke delta fordi de har liten tro på at de kan utgjøre en forskjell. Dette virker å være uavhengig av om det er i skolen og klasserommet eller ute i samfunnet. Hvis det er en lærer som sier dette kan vi tenke oss til at det kan være fler som tenker akkurat det samme. Forskningen på politisk mestringstro viser imidlertid at dersom elevene har en høy grad av politisk mestringstro vil de også ha en større tro på egen kapasitet til å delta og utgjøre en

forskjell (Ødegård & Svagård, 2018). Det å ha tilstrekkelig nok med kompetanse og selvtillit skal i teorien gjøre at eleven engasjerer seg og at de i større grad deltar i både klasserommet og i samfunnet generelt. Kan det tenkes seg til at elevene ikke har fått nok trening til å delta i påvirkningskanalene? Hvis det har seg slik at elevenes engasjement er til stede, men at de ikke vet hvordan de skal få utløp for dette engasjementet, må en kanskje ta et steg tilbake for å finne ut hvorfor dette er tilfellet. Hvis det er som Pomona sier at elevene unngår å delta fordi de ikke føler at det utgjør noen forskjell, kan det bety at de har en indre politisk mestringstro der de har tro på egne kunnskaper og ferdigheter, men at deres eksterne politiske mestringstro ikke er til stede. Børhaugs poeng om at en ikke skal gi elevene falske forhåpninger er veldig relevant i lys av dette utsagnet. Det vil ikke hjelpe å ha en høy grad av mestringstro dersom deltakingsopplæringen i skolen ikke stemmer overens med det som kreves for å delta i det representative demokratiet.

Severus har tro på at man kan skape selvtillit til politisk deltakelse hos elevene, og er i likhet med Børhaug opptatt av at elevene må ha et realistisk syn på at ingenting i livet kommer gratis; *«... de aller fleste som sitter på stortinget har på en måte brukt mange år med å jobbe i politiske organisasjoner, de har gått frivillig med brosjyrer, de har stått på stand ... de har gjort alle disse tingene her da. Så da kommer man jo litt inn på den plikten igjen, det er mulig for alle å være med å bestemme men det krever også en innsats.»* Filius er inne på samme tankegang som Severus; *«Jeg tror igjen at det er ... at vi må bli enda mer flinke på skolen ... til å få dem til å forstå betydningen av det å bidra og at det ikke kommer av seg selv. Skape engasjement på den måten da.»* Begge lærerne har et realistisk syn på hva som venter elevene når de skal bli deltakende medborgere. De er i likhet med Børhaug inne på at opplæring til politisk deltakelse må skje utenfor skolen og i nærheten av institusjonene, og at det er det som har størst sannsynlighet for å kunne engasjere til fremtidig politisk deltakelse. Per nå er læreplanen fokusert på at elevene skal tilegne seg den demokratiske kompetansen i form av utdanning «om», «for» og «gjennom» demokrati. De skal bruke kunnskapen og ferdighetene som de har tilegnet seg «om» og «for» demokratiet til å lære «gjennom» et minidemokrati, nemlig skolen og klasserommet. Her får de prøvd ut de tilegnede kunnskapene til å sparre, diskutere og komme til enighet. Ifølge Stray og Sætra (2018) betyr dette at undervisningen burde ta utgangspunkt i elevenes livsverden for at de skal kunne utvikle demokratiske verdier, holdninger og handlingskompetanse. Men det spørs om dette holder når det kommer til elevenes politiske mestringstro, dersom det er slik Børhaug (2017) sier, så vil elever som blir undervist med et slikt gå ut i samfunnet med urealistiske

forventinger og uvitenhet om hvordan de politiske prosessene og institusjonene fungerer og de vil stå i fare for å oppleve avmakt og apati. Selv om de har høy intern politisk mestringstro vil det ikke ha noe å si dersom den demokratiforståelsen de har tilegnet seg ikke passer inn med det virkelige demokratiske systemet. Børhaug (2017) er klar på at det virkelige demokratiske systemet ikke fungerer på samme måte som et deliberativt felleskap i et klasserom. Derfor er det viktig å se på metodene lærerne bruker i klasserommet for å se på hvordan det påvirker opplæringen på hvordan man oppnår politisk mestringstro.

Lærerne uttrykker også en oppgitthet over at elevene ikke virker å være engasjerte i politikk og samfunnsspørsmål. Filius nevner at det er få i klassene hans som er politisk organiserte, med unntak av noen få som har engasjert seg i natur og ungdom og lignende organisasjoner. *«Det er nesten ... utrolig få som egentlig engasjerer seg for å tenke politisk helhet da. Jeg skulle gjerne ha visst løsningen, men det er dessverre det litt selvsentrerte samfunnet vi har blitt da som gjør at det blir litt vanskelig ... man forstår ikke betydningen av felleskapet.»* Minerva ser også at dagens ungdom ikke er like engasjert i samfunnsspørsmål og tenker at det kanskje henger med at de generelt har det veldig bra; *«... men jeg opplever nok også at litt den generasjonen som er nå ... mange ikke engasjerer seg veldig i samfunnsspørsmål ... og jeg vet ikke hvorfor det er sånn ... de har det kanskje litt for ... bra på en måte da ... de har ikke så mye å klage på eller ... de har ikke så mye å være misfornøyd med.»* I likhet med Minerva tenker også Pomona at likegyldigheten og det lave engasjementet blant elever kan komme av at de generelt har det veldig bra i Norge, og at de ikke nødvendigvis føler noe press på at deres deltakelse har noe å si for demokratiets opprettholdelse og videreutvikling; *«Hos noen av dem som faktisk tar plass hvor de likevel er uinteresserte. Da handler det ikke om selvbilde, da handler det om at verden er grei nok.»* Dette stemmer også overens med det Hoskins mfl. (2015) sier om at denne likegyldigheten og det lave engasjementet er en konsekvens av at Norge har hatt et langt og stabilt demokrati. Dette er noe som gjør at elevene ikke opplever at deres deltakelse er verken viktig eller pressende. Derfor nevner Hoskins mfl. (2015) også at det trengs en kompetanseøkning som går ut på å utvikle og øke elevenes evne til kritisk tenkning og følelse av autonomi, slik at de kan se strukturelle og sosiale problemer i samfunnet og også kritisere det eksisterende politiske systemet.

Severus mener at det er en lang vei til å utvikle selvtilliten til fremtidig politisk deltakelse og at arbeide starter i klasserommet; *«hvis du for eksempel, tør å mene noe som andre i klassen ikke mener, og klarer å underbygge det med logiske resonnementer, ... på en måte si din sak*



*uten å trække ned på andre ... så har du jo starta veldig bra.»* Han mener også at dersom en ikke tør å delta i klasserommet, vil det være vanskelig å delta på større arenaer som for eksempel politiske arenaer i fremtiden; *«Det viktigste ... er å skape en kultur i klassen hvor det å mene og si uten å bli latterliggjort, uten å bli ... få noen meldinger, skape et klassemiljø hvor en tør å stå for det en sier.»* Pomona er enig med Severus om at et godt og trygt klassemiljø hvor elevene blir sett er viktig for at elevene skal utvikle denne selvtilliten; *«... den kunne blitt ytterligere ødelagt av en lærer som ikke ser eller hører, eller klassemiljø som er negativt og sånn»* Et motargument til Pomona og Severus bekymring kan være at man noen ganger kan ha klasser der sammensetningen av elever gjør at samtaler og diskusjoner i klasserommet blir vanskelig, men at når elevene kommer ut av klasserommet til andre settinger med andre personer vil dette faktisk gå mye lettere, altså er det ikke en nødvendig logikk i deres bekymring. Minerva mener at det kan ødelegge selvtilliten til ungdom dersom de ikke kan uttrykke sin egen mening i klassen, selv om det skulle være en kontroversiell mening; *«Eller det å ikke få muligheten til å uttrykke sin egen mening da, som for eksempel om man har en kontroversiell mening, eller noe som ingen andre i klassen er enig i eller ... også at hvis man opplever at man ikke blir hørt så tror jeg kanskje det også ... kan eehm ødelegge det.»*

Som tidligere nevnt mener Severus også at hjemmeforhold kan være med på å ødelegge selvtilliten, men at det ikke nødvendigvis er noe læreren kan få gjort noe med. Pomona er også inne på at det er noen andre faktorer som kan være med på å ødelegge selvtilliten til elevene. Hun opplever blant annet at mange av elevene hennes ikke er vant med å ta ordet i klasserommet og foretrekker å være usynlige i klasserommet; *«Så jeg vet ikke riktig hva som ødelegger per i dag men at det ett eller annet sted på veien så har de ikke fått bygd opp den ... de har ikke fått øvd seg på det å ta plass, øvd seg på å si sine ting ... så det er vel kanskje noe som har skjedd underveis da?»* Pomona nevner også at andre faktorer som sosioøkonomisk bakgrunn og ting som «popularitet» kan ødelegge elevenes selvtillit og dermed deres politiske mestringstro. Dette mener hun kan være en av grunnene til at visse elever foretrekker å være usynlige når det kommer til deltakelse i undervisningen. Igjen er vi litt inne på det Hoskins mfl. (2017) nevner om at elever som allerede har det vanskelig også har lavere forutsetninger for å utvikle en høy grad av politisk mestringstro. Sosiale koder som språk og væremåte har vist seg å ha en stor innvirkning på om elever har tro på egen deltakelse.

Filius ser på det hele som en litt annen måte, hvor en kan miste selvtillit til å delta ved å miste troen på et fungerende system; *Jeg tenker litt sånn den situasjonen vi er i verden, med korona ... man mister litt troen på framtiden da, og da mister man også litt troen på systemet. Altså det er litt sånne dominobrikker, det blir sånn selvsforsterkende.*» Han sammenligner det politiske systemet med dominobrikker der noen kan gå i opposisjon og fronte konspirasjoner om at ting ikke fungerer som igjen gjør at mange følger etter og dermed påvirker systemet på en negativ måte; *«Hvis de på en måte får fritt spillerom og sånn, så tror jeg at det kan gå gale veien da og ikke riktig retning. Så det er litt som fake news konspirasjoner og den biten der som på en måte etterhvert for mange fremstår som en etablert sannhet.»* Her skildrer han personer med høy grad intern politisk mestringstro som har tro på egne ferdigheter, men også en lav ekstern politisk mestringstro hvor en ikke tror at det har noe å si i møte med det politiske systemet. Han utviser også en bekymring for at det kan føre til at en søker alternative måter å påvirke det demokratiske systemet på. Dette stemmer overens med det Kahne og Westheimer (2006) sier om at dersom en har høy politisk mestringstro, men ikke får svar på ulike krav og behov kan det føre til deltagelse i protester og demonstrasjoner og i verstefall alternative fremgangsmåter. Igjen ser vi også eksempler på Børhaugs poeng om at en mister troen egen deltakelse hvis man ikke har tro på systemet. Det kan komme av det såkalte sjokket ved at virkelighetsboblen sprekker og verden ikke fungerer slik en hadde sett for seg.

Oppsummert kan vi se at lærerne knytter politisk mestringstro til den grad av påvirkning en kan ha på samfunnet, og at denne troen på at ens egen stemme er interessant. De skildrer dermed både den interne politiske mestringstro som går på tro på egne ferdigheter og egen påvirkningskraft, og den eksterne mestringstro med responsen på deres egen deltakelse. Lærerne er også i likhet med Børhaug opptatt av at troen på reel påvirkning kan skape en distanse i den virkelige verden hvis det ikke samsvarer med det som skjer i skolen. Filius legger til at det er en reel fare for å miste troen på egen deltakelse dersom en ikke har tro på styringsmaktene. Han forbinder politisk mestringstro med en gjensidig harmoni mellom elevene og systemet de skal inn i. Han skiller også mellom intern og ekstern politisk mestringstro i den grad av at en tro på styringsmaktene vil kunne føre til at en også får tro på at deres egne meninger er interessante og kan være med å påvirke. Han er opptatt av at høy politisk mestringstro samsvarer med en tro på myndighetene og dermed oppfordrer han til systemstøtten for å kunne oppnå en indre tro på egne evner og ferdigheter.

## Hva lærerne gjør i klasserommet for å skape politisk mestringstro:

Når vi ser på hvordan lærere tar for seg arbeid med demokrati og medborgerskap, får vi et inntrykk av hva lærerne mener skaper politisk mestringstro hos elevene. På denne måten kan vi komme fram til et svar på forskningsspørsmål tre: hva mener lærerne skaper politisk mestringstro hos elevene. For å få innsikt i dette ble lærerne spurt om hvilke temaer de bruker i demokratiundervisningen, hvilke undervisningsmetoder de bruker, hvordan de ansvarliggjør elevene, hva som engasjerer og hvordan de jobber med demokrati og medborgerskap utenfor klasserommet. For å gjøre det mest oversiktlig har jeg valgt å presentere funnene sammenhengende kategorisert under hver enkelt lærer. Dette gir et godt overblikk for hva hver enkelt lærer tenker skaper politisk mestringstro hos elevene og det er også lettere å sammenligne og trekke linjer mellom de ulike svarene.

### Hva gjør Minerva:

Minerva mener at demokrati og medborgerskap alltid ligger i bakhode i arbeidet med ulike temaer «... *det ligger bak mye av det vi jobber med hele tiden ... og da tenker jeg sånn generelt at det å ... jobbe med; det å si sin egen mening ... altså demokrati i klasserommet.*» I tillegg til historiske temaer som tar for seg liberalismen, maktfordeling, folkesuverenitet, demokrati og diktatur, har hun nylig tatt opp hendelsene i USA; «... *klassediskusjoner for eksempel rundt hendelsene i USA nå med stormingen av kongressen og hvorfor det er en trussel for demokratiet også ... at vi har diskutert konkrete hendelser eehm ... både historisk og i nyhetsbilde i dag. Også dette med fake news som jeg snakket om i stad ... som jeg tenker er en del av demokratiundervisningen og vi har hatt*». Minerva peker på at elevene skal lære om demokrati gjennom demokrati, altså at de skal lære ved å drive med demokratiske aktiviteter i samspill med hverandre som for eksempel å utrykke og formidle selvstendige meninger, samt diskusjon av både historiske og dagsaktuelle saker. Dette skal gi gode utgangspunkter for at elevene skal kunne utvikle en tro på egne ferdigheter og dermed også sin politiske mestringstro. Hun nevner også at elevene må lære å tenke kritisk og da nærmere bestemt, trekker hun frem kildekritikk. Dette er også noe som har fått mer oppmerksomhet i den nye læreplanen og som har blitt kritisert av Børhaug (2017). Han er enig i at dette er viktig i møte med populisme og alternativ fakta, men han mener at denne epistemologiske

orienteringen ikke gir noe grunnlag eller kompetanse til å drøfte hvordan samfunnsinstitusjonene burde vært endret (Børhaug, 2017, s. 8).

På spørsmål om hvilke metoder hun brukte i undervisningen for å legge til rette for fremtidig demokratisk deltakelse, trekker Minerva frem at klasseromsdiskusjoner og debatter om og rundt aktuelle temaer kan være med på å øke selvtilliten til fremtidig politisk deltakelse. Som for eksempel når hun og klassen jobber med valg; *«... vi pleier når det er valg å ha mye fokus på det med stemmerett og det med å sette seg inn i de ulike partiene for eksempel ... eehm det å høre på debatter og høre på meninger og alt sånt ... så jeg tenker jo det å ... det å ha kunnskap om det også vil kunne skape god selvtillit.* Forskning på politisk mestringstro viser at det er gjennom slike klasseromsdiskusjoner og debatter om politiske og sosiale temaer at elevene kan utvikle sin politiske mestringstro (Maurissen, 2018). Men det er viktig å huske på at dette også kan være en metode som favoriserer elever som allerede har en høy grad av politisk mestringstro. Forskning viser at elever fra middelklassen allerede er oppdratt i familiemiljø som har rom for debatter og diskusjoner rundt middagsbordet. Dette er faktorer som kan gi disse elevene et fortrinn når det kommer til kommunikative ferdigheter, noe som i stor grad gjør dem bedre rustet til å delta i samtaler i klasserommet (Hoskins et al., 2017). Dette kan ha en uheldig innvirkning på elever som kommer fra en annen sosioøkonomisk bakgrunn, der de kan reagere med å avstå fra deltakelse i diskusjon og debatt i klasserommet. Dermed vil de heller ikke kunne utvikle sin politiske mestringstro.

For å få med flest mulig elever i undervisningen og diskusjonen bruker Minerva ulike strategier som for eksempel å dele elevene inn i mindre grupper; *«... det å la de ha debatt i litt mindre grupper ... sånn at de som ikke er så glad i å delta foran alle får mulighet til å si noe.»* Videre differensierer hun litt i undervisningen når det kommer til deltagelse i timen for å få med alle elevene sine meninger; *«... for de som ... ikke er noe glad i å snakke høyt, så kan de for eksempel da skrive exit lapper som de skriver sin mening sånn at alle blir hørt. Og da gjør jeg jo også et nummer ut av at alle skal bli hørt.»* I tillegg bruker hun den digitale ordskyen Mentimeter for å involvere og ansvarliggjøre flest mulig elever i timen; *«Da må jo alle gå inn og skrive, samme med sånn type exit lapper hvor alle må levere noe til meg. Også jobber jeg mye med sånn snakke med læringspartner for at det ... og at jeg sier at jeg kommer til å spørre alle læringspartnere for eksempel om hva de snakket om. Fordi da ansvarliggjøre jeg litt alle elevene og ... forventer en ... et engasjement da! forventer aktivitet. Også er det mye gruppe samtaler, og jeg opplever at de som kanskje ikke blir så godt hørt i klassen kanskje*

*kan bli hørt i grupper.»* Her viser Minerva en god forståelse for at alle ikke har like store forutsetninger for å delta i undervisningen. Ved å legge til rette på denne måten, får alle muligheten til å uttrykke sin mening enten høyt i klassen, i mindre grupper eller i det minste skriftlig. Dermed kan elevene bli trygge på å uttrykke seg selv og i lengden muligens delta mer aktivt i større diskusjoner eller samtaler. Det bygger også den politiske mestringstroen ved at de får følelsen av at de blir hørt i større eller mindre grad.

I sammenheng med diskusjoner og debatter synes Minerva det kan være vanskelig å håndtere kontroversielle meninger i klasserommet og har med tidligere klasser opplevd ubehagelige utsagn satt helt på spissen som har ført til store klassesdiskusjoner; *«... generelt sånne kontroversielle meninger synes jeg er vanskelig å kontrollere ... fordi det er ytringsfrihet så må de jo få lov til å si det ... men vanskelig å håndtere det i ett klasserom da!»* Kahne og Westheimer (2006) mener at dette er temaer og situasjoner som ikke skal unngås, fordi en konfliktfri vei kan føre til en begrenset demokratiforståelse. De trenger et åpent klasseromsklima hvor de kan debattere og uttrykke følelser knyttet til vanskelige saker. Men dette skal også selvfølgelig gjøres innenfor ytringsfrihetens grenser.

For å bevisstgjøre og ansvarliggjøre elevene om verden utenfor klasserommet bruker Minerva klima og undervisning om bærekraftig utvikling; *«både med å lære om det, se noen dokumentarer, diskutere ... snakke om hva kan vi gjøre ... det er ansvarliggjøring.»* Hun benytter seg også av dette når hun tar for seg stortingsvalg eller kommunevalg, men savner et konkret opplegg for hvordan det skal gjøres; *«for at demokratiet skal fungere så må vi stemme for eksempel, og at vi har en plikt til å delta i demokratiet for at det skal gå videre da. men jeg har nok ikke noe sånt opplegg ... det skulle jeg gjerne hatt ... ett opplegg som fikk de kanskje til å føle litt mer på det ansvaret da ... det blir jo mer sånn at man diskuterer litt og prater om det da.»* Minerva bruker klima for å ansvarliggjøre elevene. For å oppnå det fortsetter hun å prioritere at elevene skal lære gjennom samtaler og diskusjoner. Hun har også et tradisjonelt fokus når det kommer til opplæring om valg som storting- og kommunevalg der hun etterspør opplegg som skal opplyse elevene og oppdra dem til å bli deltagende medborgere som tar ansvar for å oppfylle pliktene sine.

I forbindelse med spørsmål om ekskursjoner og det å lære demokrati og medborgerskap utenfor klasserommet var dette noe Minerva var veldig positivt innstilt på; *«Det har vært veldig fint ... og veldig fint å komme ut av klasserommet».* Minerva har blant annet tatt med

klassen til Eidsvoll og Eidsvollsbygningen for å lære om grunnloven og det norske demokratiet, og også hatt opplegg på Holocaustsenteret. Hun har til tider latt elevene være med å bestemme hvor de skal; *«Bortsett fra at vi kan dra på turer hvor de ... får bestemme da. hvis vi tenker helt sånt klassedemokrati da ... at de får være med på å lage opplegg for eksempel ... sånne type ting.»* Her ser vi at hun oppfordrer til medbestemmelse ved at elevene får være med i beslutningen om hvor de eventuelt skal dra når de skal dra på tur. Dette er et godt eksempel på at hun tar utgangspunkt i elevenes livsverden slik Stray og Sætra (2018) oppfordrer til. De får opplevd demokrati i praksis ved å lære «gjennom» et demokratisk valg.

En utfordring som går igjen hos alle lærerne er at slike ekskursjoner tar mye tid. Minerva skulle ønske at en brukte mer tid til å forberede seg på skolen både før og etter et besøk til museer og lignende; *«Så tenker jeg at det som er synd er at vi ikke alltid har tid eller muligheter til å ... hva skal man si ... der er vi litt for dårlige til å sette av nok tid til å jobbe med det ... på skolen også. Jeg tipper at noen av elevene kan oppleve sånne ekskursjoner som litt ... noe som skjedde den dagen også ... glemmer vi litt å ta det med i undervisningen da. Det er ihvertfall noe jeg har tenkt jeg har lyst til å bli bedre på da. fordi det ... skjer så mye på skolen og det er så mye vi skal rekke ... og alt sånt. Og det prøver jeg å kjempe litt i mot da. sånn at vi heller kan stoppe opp litt mer rundt de tingene som fungerer og ... bruke mer tid på det da! men det er litt utfordrende.»*. Kahne og Westheimer (2006) oppfordrer til å lære demokrati og medborgerskap utenfor skolen da det kan ha en positiv innvirkning på elevenes politiske mestringstro. Men det må ha en mening og tanke bak det. Dersom det ikke drives før og etterarbeid, forsvinner poenget med ekskursjonene. Det er en unik mulighet for elevene å kunne lære om hvordan for eksempel de politiske prosessene i Norge fungerer ved å besøke stortinget. Det kan være med på å gi elevene et realistisk syn og forventninger på hvordan de kan være med å påvirke beslutninger. Dette vil være veldig positivt med tanke på deres eksterne politiske mestringstro. Men dersom det bare blir som Minerva sier; *«... noe som skjedde den dagen ...»* er det lite sannsynlig at de lærer noe av det.

Når det kommer til hva som engasjerer elevene mener Minerva at det handler om å ta utgangspunkt i ting som opptar dem; *«-Jeg opplever at de engasjerer seg ... de engasjerer seg mye hvis de får informasjon om ... noe som de synes er interessant, eller noe spennende som de for eksempel kan gjøre seg opp en egen mening om ...»*. Metoden hun bruker for å få med seg elevene er blant annet vanlige debatter og rolledebatter hvor elevene får utdelt en mening på forhånd; *«Så har vi generelt hatt en del debatter ... hvor man både har hatt sånne*

rolledebatter hvor de har fått utdelt en mening, og så forberedt seg på å mene det de har fått beskjed om. Også har de hatt debatter hvor de har debattert ut fra sine egne meninger, både debatter om for eksempel lekser i skolen, om de bør ha mer fysisk aktivitet i skolen eller ... bør det være karakter i nynorsk. Sånne typer debatter som jeg opplever at ligger ganske nært elevenes ... det de er opptatt av da». Hun føler at slike rolledebatter slår godt an hos elevene og at de blir mer engasjerte; «Jeg tror debatt er den metoden som har skapt mest engasjement. Det har også vært fint i det å lære dem å ta stilling til ... noe da. og det har de også syntes er gøy!» Hun påpeker også at rolledebatter er noe som slår an fordi elevene ikke trenger å gjøre seg opp en egen mening og at det på den måten er lettere å delta; «Så for noen tror jeg det kan være veldig fint, også er det jo andre som synes det generelt er vanskelig å utrykke seg muntlig kanskje ... hvor de synes det er skummelt ... eller at de ... ikke har så mye å si på en måte. Så det er jo en utfordring å få med alle ... men jeg er absolutt stort sett hatt veldig suksess med å ha sånne debatter.» I likhet med det Hoskins (2017) mfl. er også Minerva oppmerksom på at det er vanskelig å få med alle elevene til å delta i diskusjon og undervisning. Men hun viser at hun prøver flere ulike metoder for å få dem med og få dem til å bli trygge på seg selv og sine ferdigheter til å delta. Dette bekrefter også at elevene vil være villige til å delta og utrykke en mening så lenge de føler at de har noe å bidra med i debatten. Derfor er det viktig at de lærer nok om grunnleggende kunnskaper om demokratiet og politiske prosesser for at de skal kunne diskutere problemstillinger som omhandler nettopp dette. De må også få utvikle sine kommunikative ferdigheter og evnen til kritisk tenkning for at de skal kunne gjøre seg opp en mening og utrykke seg på en god måte. Det er derfor lurt som Minerva påpeker, å starte med ting som er nære dem og som angår dem før en beveger seg mot det som er vanskeligere temaer. På denne måten vil man kunne få med flest mulig til å utvikle demokratiske holdninger og ferdigheter og sørge for at de utvikler sin interne politiske mestringstro.

Hva gjør Severus:

I likhet med Minerva bruker også Severus dagsaktuelle temaer i undervisningen sin; «... vi har jo brukt mye tid på spesielt amerikansk politikk nå siden sommeren med blant annet BLM og jeg brukte mye LeBron James ...» Videre mener han at det er lurt å aktualisere mest mulig i arbeid med politiske temaer. Han mener for eksempel at det er lettere å konkretisere stortingsvalg enn prosessene på Eidsvoll i 1814, fordi sakene er dagsaktuelle; «... prøve å gjøre noe som er langt tilbake i tid og som er en helt annen måte å tenke på til hvordan ville

*det sett ut i dag.. Hvordan ville det vært i dag for eksempel. Hvordan ville skyttergravskrigene sett ut i dag.»* Ved å jobbe på denne måten setter han begreper på ting som har skjedd for lenge siden for at det skal bli enklere for elevene å relatere og visualisere denne informasjonen. Dette kan hjelpe elevene å internalisere den nye kunnskapen og samtidig benytte den i eventuelle diskusjoner og samtaler som de har om politiske og sosiale temaer som BLM.

Severus mener at deltakelse er den beste formen for å få med seg elevene i undervisningstimer om demokrati og medborgerskap; «... *at jeg skal stå og overføre kunnskap for lenge av gangen, det funker jo ikke i det hele tatt.*» Derfor mener han at det viktigste i arbeidet med demokrati og medborgerskap er å legge til rette for at elevene blir hørt, og for å sette igang slike diskusjoner stiller han åpne spørsmål som krever refleksjon; «*Jeg stiller jo faktaspørsmål også, som; husker dere når første verdenskrig slutta og sånne ting. Men det er mer spørsmål som går til dem som kan det, det er ikke spørsmål jeg stiller til hvem som helst.?*» Han mener også at det å gjøre noe utenom det vanlige som for eksempel ved å drive med rollespill kan være med på å engasjere elevene; «... *det er ikke sånn veldig nøye planlagt. Det er på en måte bare at nå så setter vi opp klasserommet som en rettsak også fordeler vi roller.*» Her legger han mindre fokus på at elevene skal lære om de grunnleggende demokratiske kunnskapen gjennom opplærende undervisningsmetoder. Det vil si det er ikke undervisning «om» demokrati som står i fokus, men opplæring «gjennom» og «i» et demokrati, fordi han prøver å legge opp til å skape diskusjoner eller samtaler i klasserommet ved å trigge elevenes kunnskaper. Han vil at de skal reflektere over hva de mener om ulike saker for så å uttrykke seg. Det viktigste er at dialogen i klassen er i gang og at de lærer sammen med hverandre fremfor at læreren har forelesning. Severus mener også at det er viktig at elevene får satt ord på sine egne tanker ved å snakke med klassekamerater; «*Det er en mye lavere terskel å diskutere med klassekamerater enn å eehm ... ta ordet i klassen da. Samtidig så er det jo også lettere for lærere å på en måte ansvarliggjøre gruppa med at; nå skulle dere snakket om det, og hva snakka dere om?*». Her ser vi enda et eksempel på å bygge den interne mestringstroen til elevene. Ved å la dem snakke i mindre grupper vil det være større sjanse for at flere er aktive i løpet av undervisningstimen. Sånn får de trent på sine kommunikative ferdigheter ved å snakke om ulike saker og samtidig ytre sine meninger på en mindre skala før de legger frem meningene til resten av klassen. De får prøvd ut sine ulike meninger og sparret i par eller mindre grupper og på den måten kan de få en bekreftelse eller



avkrefte på sine eventuelle meninger om en sak. Dette kan gi dem et perspektivmangfold og gjøre at tilliten til egne evner øker.

Severus sier i likhet med Minerva at det kan være vanskelig når elever kommer med kontroversielle holdninger hjemmefra inn i klasserommet. Men han mener at selv om utfordrende meninger som en selv ikke er enig i, så skal det ikke bare vinkes bort: *«Men så har man jo også ... at du har jo et krav som lærer til å oppdra nettopp det, vi har jo ytringsfrihet, likestilling det er liksom ryggmargsbegreper i den norske skole som ikke kan ... vi kan ikke se bort ifra det.»* Det skal være rom for å utrykke seg i klasserommet, men han påpeker også at det finnes en grense; *«Hvis det hadde kommet en elev som har et sånt forkvakla kvinnesyn for eksempel, som man kanskje har fått hjemmefra, så kan vi ikke bare putte det på respekt for medmenneske kontoen. Da er det vårt mål som samfunn og som enkeltmennesker å stille spørsmål, men på en respektfull måte selvfølgelig. Fordi mange av disse er jo elever også.»* Videre er han veldig klar på at det i hans klasserom skal være rom for å diskutere sensitive saker som homofili og abort; *«... jeg skal skjære bort den diskusjonen ved å si at det er lov i Norge så derfor diskuterer vi ikke det. De må også kunne stille spørsmål ved de reglene som hele tiden forandrer seg i demokratiet vårt.»* Kahne og Westheimer (2006) mener at dette er temaer og situasjoner som ikke skal unngås, fordi en konfliktfri vei kan føre til en begrenset demokratiforståelse. Severus vil ha ytringsfrihet og takhøyde på diskusjonene i klasserommet, men påpeker at selv om det skal være rom for uenigheter i klasserommet så har ytringsfriheten sine grenser og det er noen prinsipper i samfunnet som ikke skal brytes. Det vil si at uttalelser og holdninger som krenker eller trakasserer andre ikke må få passere i diskusjonene. Dette er alvorlige ting som det må jobbes forebyggende med gjennom spørsmålsstilling og oppfølging.

Selv om Severus er dialogorientert er han samtidig opptatt av at en også ikke må glemme at samfunnsfag også er et skriftlig fag og at man må tilegne seg begreper som en kan bruke i det muntlige arbeidet; *«Dessverre så er det noen kjedelige transportetapper også. Det kan ikke ende opp med at samfunnsfag utelukkende blir ett muntlig fag.»* Videre mener Severus at begreplæring er viktig for å forstå hvilke regler som gjelder i samfunnet; *«Hvis man skal være en del av et felleskap som medborgerskap er, så må man jo ... vite hva slags spilleregler dette felleskapet har og det er jo ikke gitt.»* For at elevene skal forstå tematikken som blir diskutert i klasserommet, knytter han hele tiden de vanskelige begrepene opp mot ting som er nært elevene; *«... hvis man ikke fyller de begrepene her med hva elevene har forståelse av ...*

*så blir det fort litt for abstrakt konsept for elevene, ihvertfall på ungdomsskolen.»* Severus mener at det er viktig at elevene lærer kunnskap «om» demokratiet, fordi det setter grunnlaget for å diskutere mer avanserte temaer og problemstillinger som omhandler sosiale problemer og politikk. Dette er også viktig i sammenheng med utviklingen av politisk mestringstro. Elevene trenger den grunnleggende kunnskapen for å best mulig utvikle sine ferdigheter til fremtidig politisk deltakelse. Når det er snakk om at de skal ha «tro på seg selv» og «sine ferdigheter», innebærer dette også å kunne forstå «språket» og «begrepene» som blir brukt i de ulike institusjonene. Dette er også noe Severus påpeker når han etterspør at elevene må ha tilstrekkelig nok kunnskap til å kunne forstå nye lovendringer og også funksjonene bak valgsystemet og institusjonene; *«Du må jo kunne for å gjøre deg opp en mening ha kunnskap nok til å ta den meningen på rett grunnlag da. Du kan jo på en måte si at det er en kunnskap, men det å ha kunnskap til å forstå kunnskap er også en ferdighet. Kunnskap er jo forståelsen av å vite hva forskjellige ting er.»* Men han legger også til at han foretrekker at elevene får en læringsglede livet ut, fremfor ren faktakunnskap som forsvinner like fort som det er lært; *«Selvfølgelig tenker jeg det er noen grunnleggende kunnskaper de skal kunne, men jeg tar mye heller en elev som har forstått og synes at dette er spennende, dette har jeg lyst til å lære mer om og kanskje ikke gulpe opp prosentandelen som stemte demokratisk ved forrige valg fordi de lærte det til en prøve.»*

Utenom arbeid i klasserommet er Severus er positiv til ekskursjoner og arbeid utenfor skolen, men han påpeker også i likhet med Minerva at det er tidskrevende og derfor vanskelig å gjennomføre; *«-Ja, det er jo veldig bra. På alle måter vinn vinn. Det å komme ut å se alt fra å besøke en moske til å besøke domstolen til å besøke en avis eller besøke ett eller annet.»* Han trekker imidlertid frem elevrådet som en fin arena til å jobbe med realistiske saker og derfor også utvikle motivasjon til fremtidig politisk deltakelse. Her kan de få en følelse av å legge fram argumenter som både blir hørt og sett; *«Hvis man klarer å møysommelig jobbe gjennom en prosess hvor man ikke bare kaster ut forslag, men heller tar forslag som for eksempel jobber for at alle klasser skal få ... kan vi kjøpe inn en klassefotball så at skolen ikke står for en fellesfotball så man ikke er avhengig av at han med fotballen hvis han er borte fra skolen den dagen for eksempel. Kan vi kanskje prøve det? Når vi ser at den prosessen funker og får gjennomslag ... det er jo veldig konkret eksempel på selvtillit da.»*. Ifølge Campbell (2012) er deltakelse i skoledemokratiet meget viktige for å stimulere elevenes demokratiske holdninger, ferdigheter og atferd slik at de kan bli aktive medborgere (Maurissen, 2018, s. 349). Men

Hoskins mfl. (2017) har problematisert at selv om dette er en veldig god arena for å nettopp utvikle disse ferdighetene er dette også frivillige organisasjoner som mest sannsynlig kun vil tiltrekke seg elever som er interesserte og allerede innehar en høy grad av politisk mestringstro (Hoskins et al., 2017). Stray og Sætra (2018) har også argumentert for at elevråd ikke nødvendigvis er egnede for å lære seg kommunikative ferdigheter ettersom at de ikke nødvendigvis er demokratiske. De mener at elevene mangler autonomi siden de ikke er myndige og at det kan gjøre dem sårbare for å bli overstyrt av andre (J. Stray & Sætra, 2018).

Hva gjør Pomona:

Pomona har også brukt dagsaktuelle hendelser som stormingen av kongressen i USA og Black Lives Matter som tema i demokratiundervisningen. Men hun er imidlertid mer opptatt av at elevene skal lære å bruke stemmen i klasserommet og øve på å snakke foran andre, fremfor at det skal handle om noe spesielt demokratisk eller politisk. Pomona mener at det er mange som faller av når det blir for fjernt for dem; «*Jeg måtte jobbe hardt for å få dem med på Tunberg og co ... den biten der. For eksempel ja. Hvis det blir for fjernt for dem så faller de av*». Derfor mener hun at når det kommer til temavalg så må man ta utgangspunkt i noe som interesserer elevene. «*Du skulle sett engasjementet da de skulle lære om katt og hund! Det var kjempe mye mer engasjement da enn da de skulle diskutere Greta Tunberg! Kanskje det var ufarlig med katt og hund? Trengte ikke å være lur eller ... å ha skjønt noe lurt politisk eller være opptatt av det for å delta der. Så da var det vanvittig engasjement! Også temaer som er nærmere dem som ungdomsting, ting som opptar dem ... sånn i det daglige. Kroppspress, eller skolearbeid, lekser ikke lekser da er de litt mer med. Jeg tror de synes det er litt vanskelig å mene noe om litt større ting.*» gøy!» I likhet med Minerva mener også Pomona at det er større sjanse for at elevene deltar i undervisningen dersom de føler at de har noe å bidra med i undervisningen. Det lave engasjementet rundt klimaaktivisten Greta Tunberg kan komme av at de ikke har tro på egne ferdigheter til å bidra i debatten. Det kan være at elevene mangler et visst nivå av politisk mestringstro, noe som også gjør at de vegrer seg fra å delta. Engasjementet er tydelig til stede når de diskuterer ting som omhandler dem, som for eksempel skolearbeid og hva som er best av hunder og katter. Det beviser igjen det Severus sier om at de må tilegne seg de kunnskaper og begreper om demokratiet og politikken for at de skal kunne ha diskusjoner og samtaler tilknyttet til det. Derfor må de for å utvikle sin

politiske mestringstro, starte med noe som angår dem før de beveger seg videre mot mer avanserte temaer om politiske prosesser og samfunnsproblemer.

Pomona legger også opp til klassesamtaler og klassediskusjoner, og synes at det er en fin metode for elevene å trene seg opp i kunsten å argumentere, bli utfordret på sine utsagn og samtidig respektere andres meninger. Det trenger ikke nødvendigvis konkret å handle om noe som er et demokratisk tema, men hun mener det kan være lurt å diskutere noe elevene bryr seg om: - *«Hvis jeg vil ha diskusjon så ber jeg dem om å gjøre seg opp en oppfatning uavhengig av hva de selv mener. Så snakka vi også om det med at man tar imot om noen er uenige og de tingene der, ... da var det jo en diskusjon jeg ville ha. I likhet med Severus, stiller også hun åpne spørsmål til klassen; ... hvis jeg bare vil ha en klassesamtale så stiller jeg så åpne spørsmål som mulig og være mottakelig for det som måtte komme, og prøve å styre det så det blir en så ålreit opplevelse som mulig for dem.»* Det virker ikke som at Pomona har et fokus på om klassen skal komme frem til konsensus i klasseroms diskusjonene, heller ikke at det skal være uenighet. Det virker som om det er rom for begge deler og at målet i bunn og grunn er å diskutere, for å diskutere uten noen spesiell baktanke annet enn at de skal drive med meningsutveksling, og på den måte trene opp sine kommunikative ferdigheter. Forskningen har vist at det er gjennom å diskutere vanskelige sosiale og politiske problemstillinger at elevene har størst mulighet til å utvikle en høy grad av politisk mestringstro. Men dersom en ikke får med seg alle elevene, vil dette ifølge Hoskins mfl. (2017) kun favorisere elever som allerede har høy politisk mestringstro. For å utvikle elevenes selvtillit mener Pomona at de må få mulighet til å bli hørt og samtidig føle at de blir respektert. Hun mener at det å engasjere seg selv og delta først og fremst skjer gjennom at de føler at de kan være med å påvirke. Derfor mener hun at elevene trenger trening i å bli hørt og det å fremme sine argumenter. Dette må skje i trygge omgivelser som innad i et trygt klassemiljø, før det kan skje på litt større arenaer. Det må også tas utgangspunkt i overkommelige temaer om ting elevene kan, før en beveger seg videre på mer utfordrende problemstillinger. Dersom denne overgangen til vanskeligere temaer aldri skjer argumenter Kahne og Westheimer (2006) for at elevene vil få en lav demokratiforståelse.

Pomona trekker også frem at hun synes at det er vanskelig å motivere elevene til medbestemmelse og deltakelse; *«Det er få som vil si noe. På medbestemmelse hva dem angår så opplever jeg nok at det ofte blir litt umodent, at de vil ha kulere mat i kantina, eller ha en*

*fotball til, ikkesant. Så det hender jeg tar dem med på vurderingskriterier for eksempel eller lar dem velge om de skal ha karakter ikke/karakter tilbakemelding, om de skal jobbe i grupper eller alene og sånne ting. Men jeg opplever at de færreste egentlig bryr seg ... jeg gjør det altså.»* Videre ser hun at det ofte er de som vil ha gode karakterer som deltar i timene og har noe å si. Hun opplever også at det er generelt lite engasjement for aktuelle forbilder Innenfor saker/tema, som for eksempel klimakampen; «... *det er ikke noe stor bekymring rundt det her med bærekraft, det er ikke noe stor bekymring rundt plast i havet .... Så det er mange holdninger rundt at det ikke spiller noen rolle likevel. Så jeg synes at det er ordentlig tungt å stå og skulle være den drivkraften og motoren som skal oppfordre til deltakelse og ... men jeg opplever kanskje generelt da at det er lite drive, at det er litt sånn passivt og vi har det veldig greit så det er ikke veldig store ... de gidder ikke ta tak i de store kampene.»* Igjen er vi inne på dette med å «gidde», og at elevene har kompetansen til å delta, men at de velger å ikke bruke den til å delta i klimakampen eller i det minste i diskusjonen om den. Det blir overlatt til elevene som jakter en bedre karakter, mens de andre forblir likegyldige. Det kan også tolkes dithen at elevene som ikke deltar har liten tro på egen deltakelse og dermed også en lav grad av politisk mestringstro.

I likhet med Severus driver også Pomona med rollespill i undervisningen sin. Hun underviser i valgfaget sal og scene og satte opp et teaterstykke som gikk over åtte uker hvor tematikken var demokrati og medborgerskap. Det handlet om et samfunn hvor det ikke var lov å leke; «... *det blir opprør da fra disse medborgerne i det samfunnet som ikke fikk lov til å leke. ... også ble de hørt likevel, så var det lov å leke likevel»* Hun var opptatt av at elevene får trent på det å delta i den kreative prosessen sammen med andre; *Jeg tror de får mer ut av det på individnivå enn på et politisk refleksjonsnivå. Jeg tror ikke de tenker så veldig ... altså vi sa jo selvfølgelig at dette er knytta til overordna tema og det er knytta til demokrati satt på spissen sånn og sånn. Men jeg tror vel i et fag som sal og scene så lærer man også mer av det litt mere ... underliggende og latente, det med samspill det med at man deltar, det med at man løser ting sammen, med alt det kreative oppstår i prosessen».* Dette er noe som skaper engasjement blant elevene og vi er også inne på det Stray og Sætra (2018) sier om at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden. Her får de utviklet sine ferdigheter til å samhandle med andre og det kan også gi en underliggende forståelse for hvordan folket kan stå imot en undertrykkende makthaver. Men det spørres om disse iscenesatte debattene har en reell innflytelse annet enn å øke elevenes kommunikative ferdigheter og å kanskje skape engasjement og variasjon der og da. Dersom målet til lærerne er å øke elevenes selvtillit til

fremtidig politisk deltakelse gjennom disse metodene, er det usikkert hva som vil skje når de etter hvert kommer ut av skolen og oppdager at det ikke er slik det demokratiet fungerer i praksis. Børhaugs problematiserer nettopp at opplæringen til fremtidig politisk deltakelse må skje så nært de aktuelle institusjonene som overhodet mulig. Elevene må lære spillereglene gjennom å oppleve hvordan de politiske og demokratiske arenaene fungerer. Dette må skje for at de ikke skal bli fremmedgjort i møte med nevnte institusjoner og dermed utvikle en likegyldighet på grunn av mangel på innflytelse.

Hva gjør Filius:

I likhet med de andre lærerne har også Filius tatt for seg ting som har skjedd i USA den siste tiden med valg, Black Lives Matter (BLM) og ikke minst stormingen av kongressen; *«Jeg er veldig opptatt av at det skal være ferskvare ... særlig når jeg underviser politikk, men også samfunnskunnskap. Jeg må jo bare si det at i år så har det jo vært en del «gavepakker» vi har fått! I år må jeg si Trump har jo fått ... dessverre urettmessig mye plass i debattene lissom, men det tror jeg har vært viktig også. Altså han er jo et klassisk eksempel på en som kan være med å bidra til å ... å redusere demokratiets betydning da, det må jeg si. Da er det verdt å bruke tid på det»*. Filius bruker dagsaktuelle temaer i undervisningen for å gjøre det virkelighetsnært, da han mener at dette kan ha en positiv innvirkning på elevenes fremtidige politiske deltakelse; *«- Det er å gjøre det virkelighetsnært da, og på en måte bruke eksempler på ting ... når ting går bra. Det å få fram ting som viser at det er stabilitet og det fungerer men også vise steder der ting ikke fungerer og hvorfor det ikke er slik. Og da tenker jeg nok engang på lissom sånn som USA og storingsvalg ... altså viktige hendelser som på en måte opptar folk da, og bruke det som et eksempel.»* Men han legger til at han også er opptatt av å ha læringsboka som grobunn for undervisningen og heller supplere med aktuelle temaer; *«Også har jeg jo det i boka det ligger der i bunn lissom. Det gjentar jeg på en måte år etter år, men det er alt det der på toppen jeg bruker til å gjøre det levende da, ... litt mer spennende enn å bare bruke oppgavene i boka. Som jeg også gjør for det er jeg opptatt av, men det må være en kombinasjon.»*. Igjen ser vi at lærerne bruker dagsaktuelle temaer for å leveliggjøre undervisningen. Vi kan dermed trekke en slutning fra dette til at lærerne mener at det å jobbe med dagsaktuelle temaer i undervisningen og ikke minst i klassediskusjonene, er noe de mener er viktig for at elevene skal oppnå politisk mestringstro. Ved å se på hva som

skjer ute i verden og også sammenligne det med kjente demokratiske strukturer og prosesser i Norge kan elevene utvikle en global bevissthet. Dette vil også hjelpe dem med å forstå hvordan ulike demokratier fungerer, og de får også innblikk i hvordan storpolitiske saker utspiller seg. Det vil være til stor hjelp når de i fremtiden skal bli aktive medborgere i samfunnet.

Filius er også dialogorientert i sin undervisning og stopper ofte opp forelesninger for å stille kritiske spørsmål til elevene. Han mener at det er viktig at elevene iblant får et par minutter til å snakke om spørsmålet seg imellom før de tar det i plenum da det også involverer alle elevene i timen; *«Men jeg har nok blitt mer oppmerksom på at det kan være en fordel for det er en del som da blir tryggere i ... og trer fram da ... når dem har tenkt igjennom på to minutter eller tre før man skal svare. Da er det ikke bare eehm ... blir de faste nødvendigvis som får ordet.»* I likhet med Minerva er også Filius opptatt av å aktivere flest mulig i undervisningen og varme dem opp til en større samtale. Ved å gi elevene noen minutter på å snakke sammen i par eller i grupper, får de idémildret litt før ting blir tatt opp i plenum. De mener det er viktig at alle elevene får komme med sin mening og at den skal bli hørt uansett om det er i mindre eller større grupper. Dette er en trening i å snakke foran flere mennesker og samtidig kunne stå opp for sine egne meninger. Igjen er det fokus på å bygge den interne politiske mestringstroen ved at elevene blir trygge på å uttrykke seg selv i samspill med andre.

På spørsmål om hvordan de skaper demokratisk ansvarliggjøring blant elevene, svarer Filius at han er opptatt av at elevene skal få et eierforhold og forståelse av hvor viktig det er at hver enkelt tar ansvar for demokratiets fortsettelse; *«Jeg bruker enhver anledning på å prøve å ansvarliggjøre elevene da, prøve å ... at de må selv forstå at dette kommer ikke av seg selv. Alle må ta ansvar.»* Han prøver også å ansvarliggjøre elevene ved at de lager en nyhetsquiz for at de skal følge mer med på hva som skjer i nyhetene og verden. *«Sånn at det er de som på en måte skal komme med nyhetene for det at ... det er jo en svakhet med elevene dessverre ... at du oppfordrer til at de skal være engasjerte og følge med på det som skjer, men man oppdager at det er jo veldig få av dem som faktisk gjør det ... De leser jo headlines! Quiz er ofte ... det er litt sånn ... det kan motivere litt da!»* Her trekkes demokrati til det globale og elevene knyttes til verden gjennom nyheter. Noe som kan gi elevene et bredere demokratiforståelse om at demokratiet er noe globalt, og at en skal anse seg som en deltaker i den globale verden. Det er også en aktivitet som engasjerer elevene til å utforske aktuelle nyhetssaker ved at de går i dybden på dem, fremfor å ha en mer overfladisk tilnærming.

Selv om deltakelse og elevaktivitet gjennom diskusjoner og debatter virker å være den foretrukne opplæringsstrategien for å engasjere til fremtidig deltakelse, er Filius opptatte av at det er en del grunnleggende kunnskaper om demokrati som må på plass. Elevene må blant annet kunne en del begreper for å forstå hvordan de ulike politiske strukturene og prosessene fungerer. En kompetanseøkning skal forebygge politisk likegyldighet og gjøre at de blir handlingsdyktige i møte med samfunnet. I likhet med Severus mener han at elevene må ha et realistisk syn på hva som møter dem etter endt skolegang. Det engasjementet og den selvtilliten for å delta politisk kan opparbeides i skolen, men elevene må samtidig vite hvordan de politiske prosessene foregår. Filius påpeker at det er viktig at elevene klarer å se et helhetlig bilde hvor de kan knytte denne kunnskapen; «... *det er noen sånne grunnleggende prinsipper for hvordan vi styrer, tenker, ... verdier vi har i et land, ... som er på en måte litt sånn ... ukrenkelige da; som jeg tenker om ytringsfrihet og organisasjonsfrihet også rettsstatsprinsipper osv ... Jeg mener at det er viktig å få fram pakka og ikke bare noe sånt genereltighet, men det å få elevene til å forstå at det er ... er en del elementer her som er viktige å tenke på*» Dette er viktige kunnskaper som elevene må kunne for å klare å diskutere mer politisk ladde problemstillinger og derfor også viktig med tanke på det å oppnå politisk mestringstro. Det er kunnskap som må på plass for at de skal kunne utvikle ferdigheter til å kunne delta i større samtaler og også på en større arena enn skolen. I likhet med Severus er han også opptatt av at elevene først og fremst tilegner seg kunnskap «om» demokratiet før de etter hvert, tilegner seg andre ferdigheter. Det er noe kunnskap som må ligge som grunnlag før en kan gå videre.

Filius er som nevnt lærer på videregående og har derfor litt andre muligheter enn sine kolleger fra ungdomskolen. Han har i tillegg til å ha tatt med elever til Det europeiske ungdomsparlamentet (European Youth Parliament) både i Norge og i utlandet, også fått tatt med et utvalg fra politikk klassen sin til å gjennomføre ulike scenarioer knyttet til lokalsamfunnets fremtid; «... *hvor elevene har fått lov til å komme å legge fram til kommunestyret og sånne presentasjoner da. Det ville jeg i høyeste grad si er et bidrag til lokaldemokratiet. Det som har vært så morsomt er jo at de har vært utrolige flinke og ... de har jo lissom blitt lagt merke til da, så de synes at dette er kjempegøy! Jeg får jo ikke tatt med hele klassen, som får lov å legge fram, men de som har fått være med da ... jeg velger å kalle det litt sånn tilpassa opplæring til de som på en måte har litt ekstra å bidra med*». Videre er han veldig opptatt av det å lære gjennom å delta i lokalsamfunnet, og har også brukt klassen



sin til å undervise om presidentvalg for ungdomsskoleelever; «... da må jeg snakke litt om politikk-klassen som har vært ute og undervist ungdomsskoleelevene i to ulike presidentvalg ... ikke denne her på grunn av korona, men de to foregående. Så jeg er egentlig opptatt av at vi ... at vi er en stemme både lokalt, men også i slike settinger da.» Her er vi inne på det Stray og Sætra (2018) etterspør, nemlig at elevene skal lære om demokrati gjennom demokrati. Det er også et prakt eksempelpå det Kahne og Westheimer (2006) mener at må til for at elevene skal oppnå en høy grad av politisk mestringstro. Nemlig at de deltar i lokalsamfunnet og prøver å finne løsninger på lokale problemstillinger. De får også god trening i å legge frem arbeidet sitt for lokalpolitikere og det kan dermed også øke deres eksterne politiske mestringstro. Alt fra engasjement i skoledemokratiet i elevrådet til litt større arrangementer som deltakelse i European Youth Parliament kan være fine øvingsarenaer for å utvikle engasjement og ferdigheter til fremtidig politisk deltakelse. Men som vi har sett av tidligere forskning, stiller forskere spørsmål til om dette er gode arenaer for at alle skal kunne utvikle sin politiske mestringstro. Ettersom at Filius underviser på videregående, er det også mest sannsynlig at fagene hans er valgfag og at det også er stor sannsynlighet for at det tiltrekker seg elever som allerede innehar en høy grad av politisk mestringstro.

## 5. Sammenfatning og drøfting av funn

Her skal jeg sammenfatte de relevante funnene så langt i kapitlet. Det gjør jeg ved å peke på funn basert på lærernes utsagn og svarer på dem i lys av de tre forskningsspørsmålene, og gjennom dette skal jeg forsøke å svare på oppgavens problemstilling.

### Lærernes demokrati- og medborgerideal:

Det første forskningsspørsmålet var *hvilket demokratiideal og medborgerideal følger lærerne?*

Lærerne som medvirker i denne masteroppgaven, viser at de har en bred og god forståelse for ulike demokratiperspektiver. De vektlegger noen ting mer enn andre, mens noen er mest opptatt av fellesskapet og det moralske prosjektet, vektlegger andre ytringsfriheten og den politiske diskusjonen. Men de er generelt reflekterte og varierte, og alle fremhever viktigheten

av deltakelse for å opprettholde og videreføre demokratiet. Selv om en av lærerne har flere utsagn som tyder på at han representerer et republikansk demokratissyn, vektlegger han i likhet med de andre lærerne i stor grad dialogbasert undervisning og legger opp til diskusjoner og samtaler i klasserommet. Det kan da virke som de alle i stor grad vektlegger et deliberativt demokratiperspektiv. Samuelsson (2019) viser til forskning som sier at elevene bør lære demokratiske ferdigheter, kunnskaper og verdier gjennom deltakelse i det deliberative demokratiet. Her skal elevene lære hvordan man skal argumentere, vurdere ulike argumenter og jobbe mot enighet. For at elevene skal lære dette må det altså praktiseres et deliberativt demokrati i klasserommet hvor læreren kan styre og være moderatør (Samuelsson, 2019).

Lærerne er fellesskapsorienterte og de er opptatt av den gjensidige avhengigheten for at demokratiet skal fungere, dette er utbredte ideer fra det kommunitaristiske demokratiperspektivet. Grunnen til dette kan ifølge Sætra og Stray (2019) være at den generelle delen i den foregående læreplanen LK06 hadde et kommunitaristisk preg, mens resten av planen vektla et mer liberalt demokratiperspektiv (Sætra & Stray, 2019b, s. 6). Innføringen av den nye læreplanen er så vidt igang, og det vil ta tid før alle tilegner seg endringene og de nye demokratiperspektivene. Disse vektlegger et mer deliberativt syn gjennom at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden og at det skal være et fokus på kommunikasjon og samhandling. Dette er noe som har fått sterk kritikk av blant annet Kjetil Børhaug (2018) som mener at denne tilnærmingen ikke prioriterer valgdeltakelse og interesse for globale utfordringer (Børhaug, 2018). Han er enig i at det er viktig at elevene utvikler denne kompetansen for at de skal kunne leve sammen i et demokrati, men at det ikke tilrettelegger for politiske deltakelse i møte med de politiske institusjonene. Stray og Sætra argumenterer for at dette er nødvendig for å kunne knytte opplæringen til elevenes livsverden, hvor demokratiet skal forstås som noe mer enn en politisk styreform (Stray og Sætra, 2018). Skolen skal fungere som et minidemokrati og være en medierende institusjon hvor elevene kan trene på å bli en del av samfunnet. I sammenheng med utviklingen av politisk mestringstro vil et deliberativt ideal kunne gjøre at elevene får en forståelse for hvordan demokratiske prosedyrer foregår, det vil i tillegg ha et økt fokus på å øke elevenes kommunikative ferdigheter. Dette burde trenes på gjennom fri meningsutveksling om ulike sosiale og politiske saker (Maurissen, 2018). Igjen vil dette tjene dem godt når de skal ut i samfunnet, og vil forebygge eventuelle realitetssjokk. Det vil dermed være gode muligheter for å oppnå en høy grad av politisk mestringstro hvis de får tillit til egne ferdigheter.

Noe som er verdt å bemerke seg er at ingen av lærerne sier noe om hva som er målet med disse samtalene og diskusjonene. De sier ingenting om at de søker uenighet eller konsensus. Det deliberale synet er basert på Habermas sine ideer om at opplyste og rasjonelle deltakere gjennom dialog og diskusjoner skal komme frem til enighet ved at det beste argumentet får oppslutning (Christensen, 2015). Det virker som lærerne er mer åpne for uenigheter og ikke nødvendigvis strever etter kompromiss. Det er noe som også kan være et resultat av at vi i det norske samfunnet generelt ønsker å ha god takhøyde på diskusjonen og samtidig ønsker et felleskap som er åpent for verdiuenigheter. Klasserommet skal tross alt være et trygt sted hvor elevene skal kunne utforske ulike meninger gjennom å prøve og feile. Denne tankegangen kan værers noe som henger igjen fra den tidligere læreplanens mer liberale tilnærming hvor det var rom for ulikhet og elevenes egne verdier og rettigheter skulle bli vernet om. Den tidligere læreplanens vektlegging av felleskapet og det moralske prosjektet fra det kommunitaristiske demokratiidealet er også noe som kan ha påvirket lærernes verdisyn. Kombinasjonen av dette kan ha ført til usikkerhet blant lærerne om hvilket syn de faktisk skal følge og forfekte, noe som kan ha resultert i en mer åpen tolkning av de mer dialogorienterte ideene.

Når det kommer til medborgerideal er noen av lærerne mer opptatt av karakterbygging og viktigheten av å lære om samfunnets plikter og verdier, enn andre som vektlegger den åpne diskusjonen og meningsdelingen. Det kan se ut til at lærerne foretrekker den rasjonelt autonome- og den sosial intelligente medborgertypen. Førstnevnte idealtipe foretrekke medborgere som evner selvstendig kritisk refleksjon, og samtidig ha et demokratisk engasjement slik at man i samarbeid med andre kan komme frem til gode løsninger for demokratiet. Fokuset ligger på at elevene skal tilegne seg nok kunnskap til å kunne delta ved både valg og på andre demokratiske og politiske arenaer (Sætra & Stray, 2019a). Dette medborgeridealet gir gode forutsetninger for å utdanne elever til å ha en høy politisk mestringstro. Ved å få nok kunnskaper om hvordan de politiske prosessene fungerer og samtidig evne å reflektere og tenke kritisk vil det kunne gjøre elevene til fremtidige deltakere i demokratiet. Den sosialt intelligente medborgeren forutsetter at elevene lærer i samarbeid med andre, gjerne gjennom dialog og fri meningsdeling. Elevene skal klare å sette seg inn i andres meninger slik at de kan få et bredt syn på ulike saker. Fokuset ligger på at læring skal skje sosialt og i samspill med andre (Sætra & Stray, 2019a). Denne idealtypen gir også store forutsetninger for at elevene skal kunne utvikle en høy grad av politisk mestringstro. Gjennom trening i å delta i et demokrati hvor de får engasjere seg i debatter om ulike politiske og samfunnsaktuelle saker, får de muligheter til å utvikle en tillit til egne kommunikative

ferdigheter i samarbeid med andre. De lærer også å respektere ulike argumenter og perspektiver som er ulike deres egne.

Westheimer og Kahne (2004) mener at den type medborgere vi får avhenger av de politiske valgene som blir tatt (2004). Så det at lærerne har litt forskjellige demokratiforståelser og derfor også vektlegger ulike medborgeridealer kan være en implikasjon av et uklart demokratiperspektiv i styringsdokumentene. Målet til den tidligere læreplanen var politisk sosialisering samtidig som den hadde både liberale og kommunitaristiske preg (Sætra & Stray, 2019b, s. 6). Det kan være en forklaring på hvorfor fokuset på styresett og ledelse komme til syne i flere av lærerens uttalelser. Den nye læreplanen har fått kritikk av blant annet Børhaug (2017), for å ha en medborgeropplæring som er altfor avpolitisert og individualistisk. Børhaug (2017) frykter at denne løsrivelsen fra de politiske institusjonene kan føre til at elevene får en forestilling om at deltakelsen er det samme uansett arena, noe som kan føre til avmakt og forvirring. Stray og Sætra (2018) mener på sin side at utvalget forholder seg til opplæringsloven og skolens samfunnsoppdrag. De påpeker også at mandatet er tosidig og kan oppfattes som motsetningsfylt; på en side er utdanning et individuelt prosjekt som skal tilegne eleven ressurser som gjør at de kan delta i arbeidslivet og bli økonomisk avhengig. På den andre siden skal skolen være en samfunnsinstitusjon som binder enkeltindivider sammen i den felles politisk kultur. Det vil si at skolen skal forberede og kvalifisere elevene som både fremtidige arbeidstagere og samfunnsborgere (J. Stray & Sætra, 2018).

### Lærernes forståelse av politisk mestringstro:

Det andre forskningsspørsmålet var *hva legger lærerne i begrepet politisk mestringstro?*

Lærernes forståelse av politisk mestringstro samsvarer i stor grad med det begrepet som ligger til grunn i teorien. De knytter hovedsakelig politisk mestringstro til deltakelse i samfunnet og da spesielt politiske aktiviteter. De er imidlertid klare på at mestringstro er noe som kan opparbeides og utvikles i løpet av skolegangen. På den måten trekker de også politisk mestringstro inn i klasserommet og skolehverdagen, men de har i bakhodet at dette er noe som kommer til å påvirke elevenes fremtidige politiske deltakelse. De skildrer både den interne politiske mestringstroen med tro på egne ferdigheter og egen påvirkningskraft, og

også den eksterne politiske mestringstro med troen på at ens egen stemme er interessant. Lærerne er, i likhet med Børhaug, opptatt av at troen på reel påvirkning kan skape en distanse i den virkelige verden hvis det ikke samsvarer med det som skjer i skolen. De mener at det er en reel fare for å miste troen på egen deltakelse dersom en ikke har tro på styringsmaktene, og forbinder politisk mestringstro med en gjensidig harmoni mellom elevene og systemet de skal inn i.

Noen av lærerne knytter også politisk mestringstro til sosioøkonomisk bakgrunn, og da spesielt elever fra en lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Disse elevene kan oppleve avmakt og ha et vanskeligere utgangspunkt enn sine jevnaldrende. Hoskins mfl. (2017) argumenterer for at elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn har et vanskeligere utgangspunkt med tanke på å oppnå høy politisk mestringstro enn elever som kommer fra ressurssterke familier. Det blir også nevnt at andre faktorer som sosial status og «popularitet» kan ødelegge elevenes selvtillit og dermed deres politiske mestringstro. Det undres i om dette er en av grunnene til at visse elever foretrekker å være usynlige når det kommer til deltakelse i undervisningen. Igjen er vi litt inne på det Hoskins mfl. (2017) nevner om at elever som allerede har det vanskelig også har lavere forutsetninger for å utvikle en høy grad av politisk mestringstro. Sosiale koder som språk og væremåte har vist seg å ha en stor innvirkning på elevenes tro på egen deltakelse.

Et veldig interessant funn er at en av lærerne mener at deltakelse er noe personer velger selv og at det avhenger av om man gidder å delta eller forbli likegyldige. Det kan tolkes som at elevene har kunnskapen og ferdighetene som trengs for å delta, men føler at deres deltakelse ikke betyr noe siden det ikke kan utgjøre noe forskjell. Ifølge forskning gjort på politisk mestringstro skal det å ha nok kunnskap og ferdigheter gjøre at en deltar både på skolen og i fremtiden som aktive demokratiske medborgere (Ødegård & Svagård, 2018). Dette er et viktig poeng fordi hvis det har seg slik at elevene har en høy grad av intern politisk mestringstro, betyr det at det er den eksterne mestringstroen vi må se på. Det kan hende at elevene blir sjokkerte i møtet med samfunnet og hvordan de politiske institusjonene faktisk fungerer slik som Børhaug (2017) påpeker. Hvis det er tilfellet, er det viktig å se på hva som gjøres feil i demokratiopplæringen, og om vi gir elevene våres et urimelig syn på hvordan de kan påvirke samfunnet?

Hva skaper politisk mestringstro hos elevene:

Det siste forskningsspørsmålet var *hva mener lærerne skaper politisk mestringstro hos elever?*

Diskusjoner, klassesamtaler og debatter om nærliggende tematikk

For å utvikle elevenes selvtillit mener lærerne at elevene må få muligheten til å bli hørt og samtidig føle at de blir respektert. De mener at det å engasjere seg og delta, først og fremst skjer gjennom at de føler at de kan være med å påvirke. Derfor argumenterer de for at elevene trenger trening i å bli hørt og det å fremme sine argumenter. Dette må også skje i trygge omgivelser som innad i et trygt og åpent klassemiljø, før det kan skje på litt større arenaer som for eksempel i de politiske institusjonene. De er tydelige på at arbeidet starter i klasserommet, og at dersom en ikke tør å ta delta her vil det være nærmest umulig å forvente at de skal delta på større arenaer i fremtiden. Læreplanen etterspør samhandling og at elevene skal tilegne seg demokratiske verdier, ferdigheter og holdninger gjennom demokrati i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er noe lærerne prøver å etterfølge ved å legge opp mye dialogorientert undervisning. Elevene får mye tid til samarbeid og det å lære med og av hverandre. Temaene for disse diskusjonene og debattene skal gjerne være aktuelle temaer som de kan trekke inn og leveliggjøre undervisningen med, ettersom at de mener at det er det som engasjerer mest. En av lærerne gir inntrykk av at hun er mer opptatt av at elevene skal bruke stemmen i klasserommet og øve på å snakke foran andre, fremfor at det skal handle om noe spesielt demokratisk eller politisk. Hun er mest opptatt av at det viktigste i arbeidet med demokrati og medborgerskap er å legge til rette for at elevene blir hørt. Ved å ha diskusjoner og samtaler i og med klassen får elevene muligheten til å trene opp sine kommunikative ferdigheter og lære seg kunsten å argumentere og samtidig respektere andres synspunkter og meninger ved å se saker fra flere ulike perspektiver. Forskere som Maurissen (2018) argumenterer imidlertid for at slike aktiviteter som diskusjoner og debatter burde ta utgangspunkt i vanskelige sosiale temaer, for har størst positiv innvirkning på elevenes politiske mestringstro (Maurissen, 2018).

Som nevnt tidligere kan det å delta i slike debatter og diskusjoner være opp til den enkelte, og det vil være mer fristende å delta for elever som allerede har et høyt nivå av politisk

mestringstro (Hoskins et al., 2017). Derfor må lærerne bruke ulike strategier som kan gjøre at flest mulig på sikt utvikler en tro på egne ferdigheter. Lærerne gjør dette blant annet ved å la elevene varme opp i grupper eller i par slik at de får idemyldret litt før de svarer i plenum. De mener det er viktig at alle elevene får komme med sin mening, uansett om det er i mindre eller større grupper. Dette er en trening i å snakke foran flere mennesker og samtidig kunne stå opp for sine egne meninger. Hahn (2010) mener at det er stor sjanse for at elevene kan utvikle demokratiske holdninger og ferdigheter gjennom slike læringsaktiviteter som vektlegger deltakelse, og at det samtidig er et åpent klima for diskusjon (Hahn, 2010).

Når det kommer til temavalg er flere av lærerne opptatt av at elevene opplever engasjement gjennom at det tas utgangspunkt i noe som interesserer dem. Det må handle om noe de er opptatt av som for eksempel lekser og kroppspress, hvis ikke så vil det bli for fjernt og de vil falle av og miste interessen. Lærerne knytter også undervisningen til dagsaktuelle hendelser og gjerne store nyhetssaker som for eksempel BLM-bevegelsen, presidentvalg i USA og stormingen av kongressen i Washington. Gjennom dette valget virker det som at de er opptatte av undervisningen skal være ferskvare og at elevene skal gjøre seg opp en mening om det som skjer i verden og ikke bare ting som skjer lokalt. Dette er en måte å gjøre dem bevisste på globale hendelser og håpet er å engasjere til dypere samtaler om hvordan disse hendelsene påvirker demokratiet. Valg av tema er viktig når det skal diskuteres i klasserommet. Kahne og Westheimer (2006) påpeker at lærere må ta for seg kontroversielle og komplekse spørsmål og temaer, for at elevene skal få en god demokratiforståelse (Kahne & Westheimer, 2006). Derfor er det lurt av lærerne å benytte dagsaktuelle temaer i undervisningen for å forsøke å snakke om den underliggende tematikken som ofte omhandler større politiske og sosiale problemstillinger.

En kan stille spørsmål om utvelgelsen av tema og fagstoff er et bevisst valg fra lærerne. Har det en baktanke om at dette skal hjelpe til med å øke elevenes mestringstro, eller er det kun kunnskaps- og bevissthetsøkning om hva som skjer i omverden gjennom medier? Vi har sett at valgene de gjør kan bidra med å engasjere elevene til å bli aktive i timen og det gir også muligheter for et engasjement utover det som skjer i klasserommet. Ved å for eksempel aktivt bruke verdensnyheter trekker de demokrati til det globale, noe som gjør at elevene knyttes til verden gjennom nyheter. Dette er noe som gir elevene en bredere demokratiforståelse, om at demokratiet er noe globalt, og at en skal anse seg som en deltaker i den globale verden. På denne måten får de trent på de kommunikative ferdighetene, og de får også eksemplifisert

hvordan store deler av befolkningen som krever endring kan få gjennom sine krav dersom de står sammen. Elevene fikk også eksemplifisert at voldelige opprør som i tilfellet med stormingen av kongressen i USA er udemokratisk og ikke den riktige måten å gjøre ting på. Det er ikke nødvendigvis valgt på bakgrunn av elevenes interesser, men som et supplement til undervisningen.

Undervisning utenfor klasserommet:

Lærerne legger også opp til rolledebatter i sin undervisning. De mener at dette er noe som engasjerer fordi det kan være lettere å ta en annen mening enn den man faktisk har. Altså spille en annen rolle. Da trenger man ikke nødvendigvis å ta stilling til det som blir sagt og det vil være enklere å delta i undervisningen. Det vil også kunne hjelpe med å utvikle kommunikative ferdigheter og samtidig får elevene følt på det å stå foran en klasse å snakke. Levy (2008) mener at mestringstroen kan økes ved å drive med slike rollespill så lenge det har en politisk tematikk, det støttes også av Hoskins (2021) som legger til at positive opplevelser i deltakende skolesamfunn kan øke mestringstroen (Grevle & Kosberg, 2021). Men det spørres om disse iscenesatte debattene har en reell innflytelse annet enn å øke elevenes kommunikative ferdigheter og å kanskje skape engasjement og variasjon der og da. Dersom målet til lærerne er å øke elevenes selvtillit til fremtidig politisk deltakelse gjennom disse metodene, er det usikkert hva som vil skje når de etter hvert kommer ut av skolen og oppdager at det ikke er slik det demokratiet fungerer i praksis. Børhaug (2017) problematiserer nettopp at opplæringen til fremtidig politisk deltakelse må skje så nært de aktuelle institusjonene som overhodet mulig. Elevene må lære spillereglene gjennom å oppleve hvordan de politiske og demokratiske arenaene fungerer. Dette må skje for at de ikke skal bli fremmedgjort i møte med institusjonene og dermed utvikle en likegyldighet på grunn av mangel på innflytelse (Børhaug, 2017).

En ting som lærerne så på som utelukkende positivt var å dra på ekskursionsjoner til blant annet politiske institusjoner som stortinget og lignende. Kahne og Westheimer (2006) argumenterer for at med et godt for og etterarbeid kan elevene lære veldig mye, og at for at elevene skal utvikle sin mestringstro må de oppleve demokrati i praksis både i og utenfor klasserommet (Kahne & Westheimer, 2006). Dette vil også kunne hjelpe elevene med å forstå hvilken påvirkningskraft de reelt har og hvor de usynlige grensene også går. De kan ikke gå ut av skolen og tro at de aldri skal møte noe form for motgang. Men ungdomsskolelærerne påpekte at selv utenom Covid-19-situasjonen og nedstigning, så var vanskelig å få til ekskursionsjoner i en



ellers travel skolehverdag. Det var imidlertid større muligheter for slike ekskursjoner og arbeid i lokalsamfunnet for elevene som gikk på videregående skole, og det virket som at de fikk verdifulle opplevelser og erfaringer. Der fikk de mulighet til å utvikle sin politiske mestringstro gjennom å prøve å løse lokalpolitiske spørsmål og så presentere det for noen i kommunestyret. Dette er aktiviteter som kan bidra til god trening og en forberedelse for fremtidig politisk deltakelse. Dette er også det Stray og Sætra (2018) legger i at elevene skal lære demokrati «gjennom» et demokrati. Det støttes også av forskningen til Kahne og Westheimer (2006) som mener at elevene gjennom å delta i lokalsamfunnet kan utvikle kommunikative ferdigheter, evnen til kritisk tenkning og dermed også deres politiske mestringstro (Kahne & Westheimer, 2006).

Det skal dog nevnes at dette blir for de som allerede er engasjerte og interesserte. For elever som allerede har lav politisk mestringstro vil ikke dette nødvendigvis appellere, ettersom at det er et valg de selv skal ta. Dersom de ikke har stor tro på egne ferdigheter vil det heller ikke være så sannsynlig at de oppsøker deltagelse i elevrådet, eller politikkfaget på videregående skole. Valgfaget sal og scene vil heller ikke nødvendigvis være noe alle melder seg på, det samme gjelder de andre valgfagene som demokrati i praksis og internasjonalt samarbeid og innsats for andre hvor man skal lære om sosialarbeid og hvordan de kan bidra til lokalsamfunnet gjennom engasjement og frivillighetsarbeid.

#### Ikke bare deltagende undervisning

Selv om deltakelse og elevaktivitet gjennom diskusjoner og debatter virker å være den foretrukne opplæringsstrategien for å engasjere til fremtidig deltakelse, så er lærerne opptatte av at det er en del grunnleggende kunnskaper «om» demokrati som må på plass. De sikter blant annet til begrepslæring for å forstå hvordan de ulike politiske strukturene og prosessene fungerer. Elevene må vite hvilke spilleregler som gjelder før de kan gå inn og aktivt delta i samfunnet. En slik kompetanseøkning skal forebygge politisk likegyldighet og gjøre at de blir handlingsdyktige i møte med samfunnet. Flere av lærerne mener at elevene må ha et realistisk syn på hva som møter dem etter endt skolegang. Det engasjementet og den selvtilliten for å delta politisk kan opparbeides i skolen, men elevene må samtidig vite hvordan de politiske prosessene foregår. Det er ikke hvem som helst som kan bli partileder og statsminister. Det er en lang vei å gå og det krever mye arbeid. Derfor argumenterer de for at en skal knytte nye faglige begreper opp mot ting og temaer som elevene allerede har en forståelse for, altså noe som står dem nært. På denne måten engasjerer de elevene ved å ta utgangspunkt i deres

livsverden for så å sammenligne ting de kan med ny kunnskap og begreper. Dette er det Børhaug (2017) er inne på når han etterspør større fokus på politisk opplæring, slik at en virkelig skal få innsikt i hvordan demokratiet og politiske prosesser foregår. Han mener at det er på den måten elevene kan utvikle en politisk mestringstro, og at det ikke skal bli for fjernt for dem når de først kommer ut i samfunnet. Solhaug (2013) støtter disse tankene og påpeker at hovedmålet til medborgeropplæringen er å styrke samfunnsinstitusjonene gjennom å kvalifisere borgere til politisk deltakelse. Han påpeker at dette kun er mulig dersom elevene lærer om politiske prosesser, rettigheter og plikter, og at de samtidig skal ha en følelse av tilhørighet til samfunnet (Hegna et al., 2018). Arens og Waterman (2017) er enig i dette og mener at dersom elevene skal utvikle politisk mestringstro må den politiske sosialiseringen i skolen forsterkes slik at de kan få en tilhørighetsfølelse til samfunnet. På den måten kan de få tillit til det politiske systemet og dermed også tillit til sin egen politiske deltakelse (Arens & Watermann, 2017).

Hvis det nå har seg slik at undervisningen kun tar utgangspunkt i elevenes egen livsverden slik Stray og Sætra (2018) etterspør er det også en stor sannsynlighet for at de får et urealistisk bilde av hvordan de politiske prosessene fungerer. Noe som kan gjøre at de kan risikere at elevene opplever et virkelighetssjokk og tap av politisk mestringstro når de først kommer ut i samfunnet. Men på den andre siden kan ikke undervisningen heller kun handle om demokratiske prosesser med mål om å øke den demokratiske kunnskapen. Det kan som vi har sett gjøre at elevene i liten grad engasjerer seg, og at de velger å ikke delta annet enn når det er stortings- og kommunevalg, fordi det er en borgerplikt. Lærerne virker å prøve en mellomløsning der de forsøker å ta utgangspunkt i noe elevene er interessert i for så å gradvis innlemme vanskeligere temaer. Men de opplever allikevel lavt engasjement blant elevene. Huang mfl. (2017) viser til ICCS-studien fra 2016 som sier at norske lærere generelt ikke bruker mye tid på undersøkende aktiviteter og innhenting av informasjon utenfor skolen, hovedfokuset ligger hovedsakelig på lærer og lærebokorientert undervisning (Huang et al., 2017, s. 12). Det kreves mer tid og ressurser av lærerne for å gjøre som Kahne og Westheimer (2006) oppfordrer til. Men det er muligens noe som kan løse seg ved å arbeide mer tverrfaglig. Det er forøvrigt også noe fagfornyelsen etterspør ved å ha gjort tverrfaglighet til et prinsipp for læring. En mulighet kan selvfølgelig være å ta utgangspunkt i elevenes livsverden og muligens knytte det til sosiale problemer som blir tatt opp i musikk, sport og populærkultur, men det krever at elevene får jobbet med sin kritiske tenkning og at de for utfordret sine kommunikative evner ved å ytre sin mening om ulike saker. På den måten vil

det være mulig for dem å utvikle sin politiske mestringstro og dermed også sikre at de aktivt deltar i samfunnet.

#### Generell likegyldighet og lite engasjement

Det er tydelig at lærerne synes at det er vanskelig å engasjere elevene, de prøver mange tilnærminger og perspektiver som å ta utgangspunkt i noe elevene er interessert i, rollespill, debatter, de bruker ordskyer, exit lapper og prøver å aktivisere elevene i forkant av større diskusjoner. De er overbevist om at det er gjennom diskusjoner, samtaler og i samspill med hverandre at elevene har best muligheter til å utvikle sin politiske mestringstro. ICCS-resultatene viser også at norske elever allerede har gode kunnskaper om demokratiet, men det betyr ikke dette nødvendigvis at de vil delta i demokratiet (Ødegård & Svagård, 2018). En av grunnene til dette kan være at de rett og slett ikke bryr seg, og at derfor velger å ikke delta. Selv om lærerne gjør alt i sin makt for å engasjere, opplever de allikevel at elevene er likegyldige til det som skjer i verden rundt dem og demokratiet generelt. De er inne på at denne likegyldigheten kan komme av at vi generelt har det veldig bra her i landet, og at det derfor ikke er noe press for å delta i demokratiet og politikken.

Hoskins (2015) mener i likhet med lærerne at det kan komme av at vi har hatt et langt og stabilt demokrati i Norge, noe som også fører til en likegyldighet blant ungdommen. Derfor foreslår de å rette undervisningsfokuset mot å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og følelse av autonomi. Ved at elevene utvikler disse ferdighetene vil de kunne identifisere sosiale og strukturelle problemer i samfunnet og på den måten kritisere det politiske systemet. Når det kommer til læreplanen har Børhaug (2017) vært frempå og kritisert den for blant annet at den samfunnskritiske dimensjonen av demokratiforståelsen har blitt svakere (Børhaug, 2018, s. 275). Han etterspør at det blir lagt mer til rette for at elevene blir lært opp til å kritisere sentrale politiske, rettslige og økonomiske institusjoner. I dagens skole har samfunnsanalysen og samfunnskritikken blitt mer selektiv i form av at en problematiserer for eksempel; diskriminering, forurensning og hjemme sitting (Børhaug, 2018, s. 274). Dette er også noe Kahne og Westheimer (2006) etterspør når det kommer til å utvikle elevenes politiske mestringstro gjennom å delta i lokalsamfunnet. De mener at lærere ikke må unngå å utsette elevene for vanskelige sosiale og strukturelle problemer, da dette kan føre til en begrenset demokratiforståelse. Ved å derimot bli lært opp til å analysere og identifisere disse problemstillingene vil elevene utvikle ferdigheter som vil kunne øke deres kritiske refleksjon, og dermed også selvtillit og tro på disse ferdighetene og fremtidig deltakelse (Kahne &

Westheimer, 2006). Det vil være udiskutabelt positivt for en utvikling av høy politisk mestringstro.

## 6. Avslutning

Politisk mestringstro er et relativt nytt begrep i norsk kontekst og har vist seg å være en viktig faktor for elevenes deltagelse i samfunnet som aktive medborgere både nå og i fremtiden. Jeg har i denne masteroppgaven undersøkt hva fire lærere gjør i sin undervisning for å utvikle ungdommers politiske mestringstro. Jeg har søkt informasjon gjennom tidligere forskning og teori, og gjennom fire intervjuer med tre lærere på ungdomstrinnet og en videregående lærer.

Problemstillingen for oppgaven var: *Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for at elevene skal utvikle politisk mestringstro?*

Lærerne som inngår i denne masteroppgaven, har både likheter og ulikheter når det kommer til demokrati og medborgerideal. De har en dialog og deltagerorientert demokratisyn og vektlegger mange tanker hos innen det deliberative demokratiet. Når det kommer til medborgerideal, har de litt ulike syn der det står mellom det rasjonelt autonome medborgeridealet og det sosialt intelligente medborgeridealet. Disse demokrati og medborgeridealene vektlegger det at elevene skal lære sammen og samtidig ha et fokus på å utdanne til fremtidig politisk deltakelse, gjennom å fokusere på demokratiske og politiske temaer. Dette er også noe som kommer til synet i lærernes valg av undervisningsmetoder og strategier. Generelt er det snakk om dialogorienterte metoder, men det er også fokus på å lære grunnleggende demokratiske kunnskaper om det representative demokratiet.

Lærerne har vist at de har en forståelse for hva politisk mestringstro er og knytter det hovedsakelig til elevenes tro på egen deltagelse. De er også oppmerksomme på at det er andre faktorer som spiller inn, men mener at skolen kan være en arena som for eksempel kan kompensere for eventuelle ulikheter knyttet til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. De mener imidlertid det er vanskelig å engasjere elevene til å delta i samtaler om større politiske og sosiale problemstillinger, og uttrykker en frykt for den generelle likegyldigheten blant elevene. En av informantene gjentar flere ganger at elevene ikke engasjerer seg for større politiske og samfunnsrelaterte temaer og problemstillinger. De «gidder» rett å slett ikke å delta. Dette utsagnet kommer også til synet når hun snakker om fremtidig politisk deltagelse.

Nemlig at det å delta handler om det å gidde, gidde å bry seg, gidde å delta. Det er nok flere av oss som kan kjenne oss igjen i dette med å gidde, vi har mange formeninger om urettferdighet, fattigdom, politiske saker etc. Men det er ytterst få av oss som faktisk mobiliserer og prøver å påvirke. Det kan komme av at vi generelt har det veldig bra som forskere påpeker, men det er mer sannsynlig at vi føler at det er enkelte ting vi ikke kan gjøre noe med. Betyr da dette at vi har en lav politisk mestringstro? Jeg vil påstå at flere av oss har tro på våre egne ferdigheter til å delta og påvirke, men mindre tro på at noen vil lytte. Vi har med andre ord lav ekstern politisk mestringstro. Da er det viktig å finne ut hva som skal til for at elevene ikke mister denne drivkraften og pågangsmotet til å delta. Det handler om å gi dem et realistisk syn på hvordan de kan påvirke, og samtidig engasjere dem til å utvikle de ferdighetene som trengs for at de skal få en demokratisk handlingskompetanse.

Når det kommer til hvordan lærerne tilrettelegger for at elevene skal utvikle politisk mestringstro ser vi at de trekker frem at det å ha et åpent klasseromsklima hvor det er åpent for all slags form for diskusjoner, debatter og meninger er det som best kan bidra til fremtidig deltakelse hos elevene. For å ha dette må lærerne ha et godt og trygt klassemiljø hvor elevene føler seg trygge nok til å delta, her handler det om å få frem alle stemmer på ulike måter. Det kan være en langsom prosess å få elevene til å stole på egen deltakelse i klasserommet. I likhet med lærerne er Maurissen (2018) også klar på at et åpent klasseromsklima med debatter og diskusjoner er arenaen hvor elever har størst forutsetninger for å utvikle sin politiske mestringstro. Men hun er imidlertid også ganske klar på at tematikken her blir viktig. Elevene må utsettes for debatter og samtaler om vanskelige sosiale og politiske temaer for at undervisningen skal få størst utbytte. Det må i tillegg være et godt klassemiljø med respekt for ulikheter i standpunkt og meninger slik at det er en mest mulig åpen diskusjon (Maurissen, 2018).

For å få med seg flest mulig elever til å for eksempel gjøre seg opp en mening har lærerne brukt ulike virkemidler som prat i mindre grupper og ordskyer. Lærerne foretrekker å snakke om temaer som elevene har kjennskap til for å få frem tryggheten og samtidig øve på kommunikative ferdigheter. Deretter kan en gradvis innføre litt mer faglige og globale temaer som for eksempel det å diskutere aktuelle nyhetssaker som omhandler demokrati og politikk. Elevene må tilegne seg kunnskap om det representative demokratiet og at utdanningen «for» og «gjennom» må bygge på kunnskap «om». De må lære om hvordan de politiske prosessene

foregår og hvordan demokratiet i først og fremst Norge fungerer. Men som flere av lærerne foreslår må en hele tiden krydre undervisningen med dagsaktuelle saker for leveliggjøre undervisningen. Et eksempel på dette kan være å benytte seg av dagsaktuelle hendelser i fotballverden for å få med seg de litt likegyldige fotballgutta bakerst i klassen. Ved å for eksempel vise til hvordan først og fremst engelske fotballsupportere fikk sin stemme hørt ved å aktivt protestere mot storklubbenes griske eieres Superliga satsing. Det er et eksempel på hvor mye folk på en demokratisk måte kan påvirke ulike saker, i dette tilfellet innad i det fotballpolitiske og imot hyperkapitalisme. Ødegård og Svagård (2018) er enige i at en opplæring med sterkt fokus på det representative demokratiet er viktig ved at det gjør enkeltindividet rustet til å bli en ansvarsfull, lovlydig og pliktoppfyllende borger, men mener i likhet med Westheimer (2015) at den er begrenser muligheten til å delta på andre områder. De argumenterer for at muligheten til å delta gjennom mer deltagende og deliberative demokratiformer vil utvikle individets kritiske evne til å vurdere samfunnsspørsmål og samtidig gjøre dem til aktivt deltagende medborgere (Ødegård & Svagård, 2018, s. 43).

Lærernes undervisning om det institusjonelle og politiske demokratiet virker å handle mer om kunnskapsoverføring enn en dypere opplæring hvor elevene skal utvikle kritisk tenkning, gode refleksjoner og ferdigheter. Utviklingen av demokratisk handlekraft virker å være mer til stede når undervisningen tar utgangspunkt i elevenes egen livsverden. Men dersom lærerne kun legger til rette for at elevene skal bli hørt og øve på deltakelse i samfunnet uten noen spesielle baktanker, kan det føre til at elevene blir passive medborgere som kvalifiseres og sosialiseres inn i det allerede eksisterende samfunnet. Politisk mestringstro handler om å utvikle en tro på at en kan utgjøre en forskjell. Det kan være at dette fordrer at undervisningen starter i elevenes livsverden. Men de trenger også en mer realistisk tilnærming slik at den kunnskapen de får ikke bare blir noe «svevende» og at de får en tro på at en kan si og gjøre hva man vil. Forskningen peker på at det å lære demokrati gjennom demokratiske aktiviteter i lokalsamfunnet, gir gode muligheter for at elevene kan utvikle politisk mestringstro. Her kan elevene bli møtt med både medgang og motgang i form av politiske og sosiale problemer som kan bidra til at de utvikler sin demokratiske handlingskompetanse. Dersom det blir gjort et godt for og etterarbeid hvor elevene får øvd på kritisk tenkning og problemløsning i samhandling med andre, vil det kunne ha meget positiv effekt på deres selvoppfatning og selvtillit. Noe som også kan gjøre at de utvikler en høy grad av politisk mestringstro, og dermed også øke deres fremtidige politiske deltakelse.

Hovedkonklusjonen er at lærerne bruker mange ulike metoder og strategier for å legge til rette for at elevene skal utvikle politisk mestringstro. Hovedvekten av disse strategiene ligger på en dialogbasert undervisning i form av diskusjoner, debatter og klassesamtaler. Lærerne legger altså opp til mye samhandling fordi de tror at det er dette som har størst mulighet til å engasjere til fremtidig politisk og demokratisk deltakelse. Det kan synes at for at elevene skal utvikle en høy grad av politisk så trenger de at undervisningen starter i elevenes livsverden og gjennom et såkalt minidemokrati i trygge omgivelser for å utvikle den interne politiske mestringstroen. Her får de trent på å utvikle sine diskusjonsferdigheter, de får utviklet et perspektivmangfold og på denne måten oppnå en tro på egne ferdigheter. Men dersom de ikke får tilstrekkelig nok med kunnskap om hvordan demokratiet og de politiske prosessene fungerer vil denne opparbeidede mestringstroen være til liten nytte. En ting som er et faktum er at uansett hvor mye en tilrettelegger og iscenesetter undervisningen og klasserommet til å ligne de politiske institusjonene og den realistiske demokratiske verden, så er det ikke det samme.

Siden politisk mestringstro er ett relativt nytt begrep i demokrati og medborgeropplæringen i skolen, er det også stort behov på mer forskning på dette feltet. Jeg skal imidlertid peke på to ting som kunne vært veldig interessant å undersøke: Videre forskning burde se nærmere på hvordan vi kan engasjere til deltakelse hos elevene, hvis det har seg slik at de allerede innehar en høy politisk mestringstro, men velger å ikke delta handler det om noe mer enn en generell likegyldighet blant norsk ungdom. Spørsmålet er hva som engasjerer elevene til fremtidig deltakelse? Er det som Børhaug sier å være i nærheten av der det skjer altså nær politiske institusjoner og politikken i seg selv, eller er det som Stray og Sætra etterspør, gjennom elevenes egen livsverden det må starte? Det vil også være av interesse å se på hvordan skoler kan legge til rette for at alle elevene får deltatt i å løse politiske og sosiale problemstillinger i samfunnet, ettersom at forskningen peker på nettopp det som en mulig løsning for elevene å utvikle en høy grad av politisk mestringstro.

## Kildeliste:

- Arens, A. K. & Watermann, R. (2017). Political efficacy in adolescence: Development, gender differences, and outcome relations. *Dev Psychol*, 53(5), 933-948.  
01.09.2020<https://doi.org/10.1037/dev0000300>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* Paradigm Publishers.
- 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(1), 33-46. 23.08.2020<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*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati : ein studie av politisk oppseding i norsk skule* Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Bergen.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge*, 11(3), 6.  
14.09.2020<https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap: mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt norsk tidsskrift*, 35(3-04), 268-278.  
14.09.2020<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Cameron, D. (2001). Working With Spoken Discourse, 31-44. 05.03.2021<https://doi.org/>
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*, 2015(2015:1), 64-92. 20.03.2021<https://doi.org/>. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:813577/FULLTEXT02.pdf>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grevle, T. E. & Kosberg, E. (2021). The School's Potential Impact on Student's Political Efficacy; A Review of Research Drawing on the International Civic and Citizenship Study (ICCS) 2009 and 2016
- Hahn, C. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*, 6, 5-23.  
27.02.2021[https://doi.org/10.1386/ctl.6.1.5\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.6.1.5_1)
- Hegna, K. (2018). Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom 2009–2016 – økte sosiale forskjeller og polarisering? 10.09.2020<https://doi.org/>
- Hegna, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2018). Ungt medborgerskap. Kunnskap, mobilisering og deltagelse. 10.09.2020<https://doi.org/>
- 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. *Soc Sci Res*, 68, 88-101.  
 11.10.2020<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. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. I: Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- IEA. (2019). ICCS 2016. Hentet 01.09.2020 2020 fra <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2016>
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *APSC*, 39(2), 289-296.  
 14.09.2020<https://doi.org/10.1017/S1049096506060471>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mathé, N. E. H. (2019). Democracy and politics in upper secondary social studies: Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation. I.
- Maurissen, L. (2018). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. *Applied Developmental Science*, 24(4), 339-353. 28.08.2020<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>
- Norris, P. & Inglehart, R. (2019). *Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Samuelsson, M. (2019). Education for Deliberative Democracy. Theoretical assumptions and classroom practices. I: The University of Bergen.
- Seland, I. & Huang, L. (2018). Literacy som aspekt ved norske elevers demokratiforståelse. Skolens bidrag til elevers lærling om demokrati undersøkt gjennom læreplaner og karakterer i fire fag. 01.09.2020<https://doi.org/>
- Sohl, S. & Arensmeier, C. (2015). The school's role in youths' political efficacy: can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Papers in Education*, 30(2), 133-163.  
 25.08.2020<https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408>
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stray, J. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. 10.09.2020<https://doi.org/>
- Stray, J. H. (2010). Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : en kritisk analyse. I.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Sulitzeanu-Kenan, R. & Halperin, E. (2013). Making a Difference: Political Efficacy and Policy Preference Construction. *Brit. J. Polit. Sci*, 43(2), 295-322.  
 29.08.2020<https://doi.org/10.1017/S0007123412000324>
- Sætra, E. (2015). Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag. Lærerperspektiver på demokratiopplæring. I.

- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019a). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19-32.  
11.09.2020<https://doi.org/10.7577/njie.2441>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019b). Læreplan og demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 3-18.  
18.11.2020<https://doi.org/10.7577/njie.2440>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Kjerneelementer-Samfunnsfag. Hentet 03.09.2020 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Overordnet del. Hentet 02.09.2020 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 41, 237-269.  
10.3102/00028312041002237
- Ødegård, G. & Svalgård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? , 18 (1):28-50, 28-50. 21.08.2020<https://doi.org/>
- Aakvag, G. C. (2011). Fremveksten av sosiologisk tenkemåte: Karl Marx, Max Weber og Emile Durkheim
- . I E. Balsvik & S. M. Solli (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene* ([2. utg.]. utg., bd. Bd. 1, s. 60-83). Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg

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

## Intervjuguider

### Vedlegg 1: Intervjuguide til første intervju

- **Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for at elevene skal utvikle politisk mestringstro?**
- Hva legger lærere i begrepet politisk mestringstro/hva forstår de ut fra begrepet politisk mestringstro?
- Hvilket medborgerideal sier lærerne at de vektlegger i skolen?
- Hva mener lærerne skaper politisk mestringstro hos elever?

#### **Bakgrunnsspørsmål**

- På hvilke trinn underviser du? Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer? Hva slags utdanning har du?
- Hvordan vil du beskrive elevsammensetningen på skolen og i din klasse?
- Hvordan ble temaene «demokrati» og «medborgerskap» behandlet i lærerutdanningen da du var student? (Hva legger du selv i disse begrepene? Hvordan var dette i lærerutdanningen sammenlignet med hva du legger vekt på i din egen undervisning?)

#### **Samfunnsfaglærernes syn på demokrati og medborgerskapsopplæringen:**

- I LK20 er «demokrati og medborgerskap» et såkalt tverrgående tema, mens det også står at samfunnsfaget har et spesielt ansvar for opplæring i demokrati. (hvis lærer underviser i annet fag enn samfunnsfag: hvordan har [faget] betydning for demokrati og medborgerskap?)
- Oppfatter du at det finnes flere forskjellige typer av demokratier? Til hva slags demokratiideal mener du at du utdanner dine elever? Hvordan?
- (Vise tilbake til samtale om begrepet «medborgerskap» i innledningen av intervjuet) Mener du at [faget]/samfunnsfaget og (samfunnsfags)lærere er med på å utdanne medborgere? Hvordan? Og hvilke typer medborgere utdanner du? (hvorfor er det viktigst å utdanne til denne typen medborgerskap, mener du?) (Hva legger du i «aktivt medborgerskap»? Hvordan arbeider dere i tilfelle for å oppnå dette?)
- Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger (eventuelt bare evner) trenger elevene for å bli gode demokratiske medborgere?
- Hva ønsker du at elevene har med seg fra demokrati- og medborgerskapsundervisningen når de går ut fra skolenivået du underviser?
- Har lærerkollegiet eller skolen som fellesskap snakket/jobbet med hvordan demokrati og medborgerskap skal implementeres i de ulike fagene? Når og hvordan skjedde dette? (Har lærerne felles målsettinger for denne delen av undervisningen? Hvilke målsettinger har lærerne/denne læreren?)

#### **Metode, didaktikk**

- Hva mener du er det viktigste du gjør i din undervisning knyttet til demokrati og medborgerskap?

- Formidling av demokratiske verdier, politisk deltakelse eller kritisk tenkning.
- Knytter du undervisningen om demokrati til eksempler (om lærer svarer at han knytter det til dagsaktuelle eksempler, be om konkrete eksempler).
- Legger du opp til diskusjoner i klasserommet? Hvordan? Hva mener du er din viktigste oppgave som lærer når du bruker denne type undervisningsmetode?
- Legger du opp til samarbeidslæring? Hvordan? Hvorfor mener du dette er viktig?
- Har du ofte klasseromssamtaler? Når har du dette? Hvordan gjør du det? Hva mener du er din viktigste oppgave som lærer når du bruker denne type undervisningsmetode?
- Gjør du andre ting for å trekke elevene aktivt med eller inn i undervisningen din? Eksempler?
- Jobber dere med demokrati og medborgerskap utenfor klasserommet? (Hvis ja; Kan du gi noen eksempler? Hvis nei; hvorfor ikke? Hva (eller hvem) er det som begrenser?).
- Hvilke perspektiver og tilnæringsmåter i klasserommet får elevene til å engasjere seg?
- Hva har du erfart at får elevene til å føle distanse, avstand, avmakt og mangel på interesse med tanke på tema, innhold og metoder knyttet til demokrati og medborgerskap?
- Involverer du noen gang elevene i faglige eller metodiske valg du tar i samfunnsfagundervisningen? Hvordan gjør du dette - eksempler? Hvorfor gjør du dette?
- Hvilke tanker har du om å skape et demokratisk klassefelleskap i din elevgruppe? (har mangfold noe å si for hva du tenker at du kan gjøre/ikke kan gjøre?)
- Opplever du at det eksisterer noen faktorer som fremmer eller hindrer din mulighet som lærer til å gjennomføre undervisning til demokrati og medborgerskap?

### Politisk mestringstro

- Hva legger du i begrepet mestringstro knyttet til demokrati og medborgerskap?
- Hva vil du si skaper selvtillit til fremtidig (*politisk*) deltakelse hos elevene?
  - Hvordan kan man legge opp til dette i klasserommet?
  - Har du noen eksempler fra egen undervisning?
  - Hva opplever du ødelegger selvtilliten?
- Hvordan jobber du med politikk/politiske temaer i klasserommet?
- Hva mener du skaper politisk engasjement/motivasjon hos elevene?
  - Har du noen eksempler fra din undervisning der du opplevde at det ble skapt et slikt engasjement?
- Hvordan jobber du for å skape demokratisk ansvarliggjøring blant elevene?
  - Hva legger du i det?

### Avslutning

- Hva anser du som de største utfordringene for den tverrfaglige satsingen på demokrati og medborgerskap i Fagfornyelsen (K20)? (organisatorisk på skolen eller mellom lærerne på skolen, pensum, timeplan, læringsmål, forhold ved elevene, forhold ved undervisningen, andre ting)
- Er det noe jeg burde ha spurt deg om når det gjelder undervisningen i demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen eller i lærerutdanningen som du ønsker å legge til?

## Vedlegg 2: Intervjuguide til intervju 2-4

### Bakgrunnsspørsmål

- På hvilke trinn underviser du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvordan vil du beskrive elevsammensettingen på skolen og i din klasse?
- Hvordan ble temaene «demokrati» og «medborgerskap» behandlet i lærerutdanningen da du var student?

### Samfunnsfagslærernes syn på demokrati og medborgerskapsopplæringen:

1. Hva legger du i begrepet demokrati?
2. Hva legger du i begrepet medborgerskap?
  - Hva legger du i begrepet aktivt medborgerskap?
  - Hvis en får litt svake svar som; det er viktig å delta:
    - Press litt med: hva mener du med å delta
    - Delta i hva da?
3. I LK20 er «demokrati og medborgerskap» et såkalt tverrgående tema, mens det også står at samfunnsfaget har et spesielt ansvar for opplæring i demokrati: hvordan har [faget] betydning for demokrati og medborgerskap?)
4. Oppfatter du at det finnes flere forskjellige typer av demokratier?
5. Til hva slags demokrati mener du at du utdanner dine elever? Hvordan?
  - Ideal?
6. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger (eventuelt bare evner) trenger elevene for å bli gode demokratiske medborgere?
7. Hva ønsker du at elevene har med seg fra demokrati- og medborgerskapsundervisningen når de går ut fra skolenivået du underviser?
8. Har lærerkollegiet eller skolen som fellesskap snakket/jobbet med hvordan demokrati og medborgerskap skal implementeres i de ulike fagene? Når og hvordan skjedde dette? (Har lærerne felles målsettinger for denne delen av undervisningen? Hvilke målsettinger har lærerne/denne læreren?)
9. Hvordan skiller måten du forstår begrepet demokrati og medborgerskapsopplæringen nå seg fra vektleggingen de hadde da du gikk på lærerutdanningen (hvis du gikk lærer)

### Metode, didaktikk

- Hva har du helt konkret gjort i klasserommet de siste årene når du har drevet med demokrati og medborgerskapsopplæring?
- Hvilke temaer knytter du opp til undervisning om demokrati og medborgerskap.
- Hva er det viktigste du gjør i din undervisning knyttet til demokrati og medborgerskap?
  - Formidling av demokratiske verdier, politisk deltakelse eller kritisk tenkning.

- (OBS kan ha blitt stilt før) Knytter du undervisningen om demokrati til eksempler (om lærer svarer at han knytter det til dagsaktuelle eksempler, be om konkrete eksempler).
- Legger du opp til diskusjoner i klasserommet? Hvordan legger du opp denne undervisningen Hvilke tema har dere diskutert de siste årene? Hva mener du er din viktigste oppgave som lærer når du bruker denne type undervisningsmetode.
- Har du ofte klasserom samtaler? Hva går slike samtaler ut på? Hva blir forskjellen i måten du legger opp klasseromsdiskusjoner og klasseromssamtaler på? Når har du dette? Hva mener du er din viktigste oppgave som lærer når du bruker denne type undervisningsmetode?
- Legger du opp til samarbeidslæring? Hvordan gjør du dette helt konkret? Hvorfor mener du dette er viktig?
- Gjør du andre ting for å trekke elevene aktivt med eller inn i undervisningen din? Eksempler?
- Jobber dere med demokrati og medborgerskap utenfor klasserommet? (Hvis ja; Kan du gi noen eksempler? Hvis nei; hvorfor ikke? Hva (eller hvem) er det som begrenser?).
- Hvilke perspektiver og tilnæringsmåter i klasserommet har du opplevd at får elevene til å engasjere seg når man jobber med demokrati og medborgerskap?
- Hva har du erfart at får elevene til å føle distanse, avstand, og mangel på interesse med tanke på tema, innhold og metoder knyttet til demokrati og medborgerskap?
- Involverer du noen gang elevene i faglige eller metodiske valg du tar i samfunnsfagundervisningen? Hvordan gjør du dette - eksempler? Hvorfor gjør du dette?
- Hvilke tanker har du om å skape et demokratisk klassefelleskap i din elevgruppe? (har mangfold noe å si for hva du tenker at du kan gjøre/ikke kan gjøre?)
- Opplever du at det eksisterer noen faktorer som fremmer eller hindrer din mulighet som lærer til å gjennomføre undervisning til demokrati og medborgerskap?

### Politisk mestringstro

- Hva legger du i begrepet mestringstro knyttet til demokrati og medborgerskap?
- Hva vil du si skaper selvtillit til fremtidig (*politisk*) deltakelse hos elevene?
  - Hvordan kan man legge opp til dette i klasserommet?
  - Har du noen eksempler fra egen undervisning?
  - Hva opplever du ødelegger selvtilliten?
- Hvordan jobber du med politikk/politiske temaer i klasserommet?
- Hva mener du skaper politisk engasjement/motivasjon hos elevene?
  - Har du noen eksempler fra din undervisning der du opplevde at det ble skapt et slikt engasjement?
- I teorien snakker man ofte om «empowermet» altså å ansvarliggjøre elever, slik at de selv føler et ansvar for samfunnet rundt seg. Har du noe tanker rundt ditt konkrete arbeid i klasserommet med tanke på å ansvarliggjøre elevene dine?
  - Her tenker jeg på om en er bevisst på å få de til å forstå at det er oss samfunnsborgere som er den eneste garantien for å opprettholde et slikt system. Dette kommer ikke dalende fram himmelen.

### Avslutning

- Hva anser du som de største utfordringene for den tverrfaglige satsingen på demokrati og medborgerskap i Fagfornyelsen (K20)? (organisatorisk på skolen eller mellom lærerne på skolen, pensum, timeplan, læringsmål, forhold ved elevene, forhold ved undervisningen, andre ting)
- Er det noe jeg burde ha spurt deg om når det gjelder undervisningen i demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen eller i lærerutdanningen som du ønsker å legge til?

## Samtykkeerklæring

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere

Til lærere som vil delta i forskningsprosjektet

### ***Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizenship (DEMOCIT)***

**Forskningsprosjektet DEMOCIT handler om hvordan lærerutdanningen kan utvikles for å redusere forskjeller i norske ungdomsskoleelevers demokratikunnskap og deltakelse i demokratiet nå og i framtida. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

DEMOCIT kombinerer forskning om ungdoms demokratiforståelse, demokratiske holdninger og samfunnsdeltakelse med didaktikk og læreres praksis med formål om å utvikle lærerutdanningen slik at alle elever, uavhengig av ulikheter i bakgrunn, kan utvikle evne og vilje til demokratisk deltakelse og tro på at slik deltakelse nytter. DEMOCIT vil styrke det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i skolen så vel som i lærerutdanningen ved å finne ut hvordan ungdoms egne livs- og hverdagserfaringer kan gjøres mer relevante i undervisningen. Forskningsspørsmålene som vi ønsker din hjelp til å undersøke, er:

- Hvordan kan skolens undervisning i demokrati og medborgerskap tilrettelegges for å inkludere alle elever uavhengig av ulikheter i elevenes bakgrunn?
- Hvordan kan skolen bidra til å styrke elevene som aktive samfunnsborgere nå og i framtida?

Anonymiserte resultater fra dette prosjektet skal brukes til å utvikle samfunnsfaglærerutdanningen ved OsloMet - storbyuniversitetet, og vil inngå i planarbeid og undervisning der. Vi vil også skrive rapporter og artikler hvor vi bruker anonymiserte forskningsresultater. Disse rapportene og artiklene kan leses og brukes av alle.

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

Fakultet for lærerutdanning og internasjonalisering (LUI) og forskningsinstituttet NOVA, begge ved OsloMet, er ansvarlig for DEMOCIT. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Redd Barna, Wergelandssenteret (the European Wergeland Center) og har en referansegruppe bestående av samfunnsfaglærere og lærerutdannere fra OsloMet, Universitetet i Sørøst-Norge samt lærerutdanningen ved Universitetet i Karlstad. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og skal munne ut i konkrete omlegginger av



lærerutdanningen ved OsloMet samt bidra til utvikling av prosjektene *Demokratiopplæring på Utøya* (Wergelandssenteret) og *Barnas Valg* (Redd Barna).

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

Du blir invitert til å delta i pilotering av studien fordi du deltar i den såkalte stakeholdergruppen for DEMOCIT. Piloteringen blir gjort med to formål: 1) prøve ut og revidere intervjuguiden som vi skal bruke i møte med lærere på skoler som inngår i prosjektets datainnsamling i arbeidspakke 4, og 2) data fra piloteringen vil bli brukt av masterstudenten Agri Kalef i oppgaven som han skal skrive våren 2021. Kalef er masterstudent i DEMOCIT-prosjektet og har prosjektmedarbeider og universitetslektor Evy Jøsok som veileder.

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

Kalef/Jøsok ønsker å intervju deg om hvordan du arbeider med det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i Fagfornyelsen, hvordan du planlegger for å innlemme dette temaet i undervisningen og i hvilken grad undervisningen legger vekt på å stimulere elevers demokratiske deltakelse. Siden det er kjent at elevers demokratikunnskap og politiske mestringstro henger sammen med sosiale forskjeller i elevenes bakgrunn, ønsker vi også at intervjuet skal handle om hvordan undervisningen legger til rette for å inkludere alle elever. Av hensyn til smittevernrestriksjonene under covid-19 pandemien ønsker vi at intervjuet skal foregå via en digital plattform, fortrinnsvis Zoom eller Teams.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Kalef/Jøsok vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med norsk personvernregelverk.

Det kommer til å bli gjort lydopptak av intervjuet via Nettskjema-diktafon (diktafon app). Nettskjema-diktafon er et OsloMet godkjent opptaksutstyr for innsamling av både gule og røde data. Data fra pilotintervjuet vil ikke være av sensitiv karakter, og kategoriseres derfor som gule data. Diktafon-appen vil brukes for opptak med intervjuerens (Kalefs) smarttelefon, og disse lydfilene kan ikke avlyttes på den mobile-enheten, men blir overført direkte til Nettskjema/TSD.

Lyd-dataene vil heller ikke lastes ned fra Nettskjema; men kun høres på i nettleseren. Dette sikrer at persondata ikke kommer på avveie, men blir trygt lagret i TSD også mens Kalef arbeider med analyse av data fra intervjuene. Les mer om appen som Kalef skal bruke her, hvis du er interessert: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tips-triks/diktafon.html>

Det er Fakultet for Lærerutdanning og internasjonalisering (LUI) ved OsloMet som har behandlingsansvaret for intervjudataene fra pilotstudien. I databehandlingen vil Kalef erstatte dine personopplysninger (navn, skole) med en kode som oppbevares adskilt fra øvrige data. I prosjektgruppen er det Evy Jøsok (LUI) og masterstudenten Agri Kalef som vil arbeide med dataene fra intervjuet.

I publikasjoner fra prosjektet vil ingen skoler eller enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Når analysene av dataene er ferdig, vil opptakene slettes. Dataene vil uansett automatisk bli slettet etter 7 dager. Dersom dataen ikke blir slettet, kommer Nettskjema til å slette disse i forbindelse med neste rydding av persondata (p.t. 6 måneder etter siste svar er mottatt). Lyddopptakene vil bli liggende kryptert på telefonen i maks 90 dager.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NOVA og Fakultet for lærerutdanning og internasjonalisering ved OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Forskningsprosjektet DEMOCIT har egne nettsider, hvor du kan lese mer om bakgrunn, formål og forskningsspørsmålene i prosjektet

<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/demokrati-lering-mobilisering-unge-medborgere>

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

- Prosjektleder Lihong Huang, e-post [lihong.huang@oslomet.no](mailto:lihong.huang@oslomet.no) tlf.: (strøket) eller veileder for Kalef, universitetslektor Evy Jøsok, e-post [evjo@oslomet.no](mailto:evjo@oslomet.no), tlf.: (strøket)
- OsloMets personvernombud: Ingrid Jacobsen, e-post [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no), tlf. (strøket)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD-vurderingen av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Lihong Huang  
Prosjektleder

---

## Samtykkeerklæring

*Følgende erklæring skrives ut, signeres og enten: a) scannes og sendes på e-post til enten universitetslektor Evy Jøsok, [evjo@oslomet.no](mailto:evjo@oslomet.no) eller Agri Kalef, [s303050@oslomet.no](mailto:s303050@oslomet.no) eller b) fotograferes med mobilkamera og sendes som MMS til Evy Jøsok, tlf.: (strøket), eller Agri Kalef, tlf.: (strøket).*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet DEMOCIT, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i pilotintervju via digital plattform (Zoom eller Teams) med opptak av lyd.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til Kalefs masteroppgave er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD-godkjenning

Vedlegg 5: Meldeskjema