

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2022

Enige om å være uenige?

*5 samfunnsfaglæreres beskrivelser av egen
demokratiopplæring*

Empirisk oppgave

30 stp.

Antall ord: 21 215

Marie Ivesdal Ovenstad

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Enige om å være uenige?

5 samfunnsfaglæreres beskrivelser av egen demokratiopplæring

Agree to disagree?

5 social studies teachers' descriptions of their own democracy education

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se nærmere på ulike læreres demokratiopplæring i samfunnsfaget i ungdomsskolen i Norge i dag. Oppgavens hovedanliggende har vært å besvare problemstillingen: *Hvordan kommer ulike demokratisyn til uttrykk i samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen undervisningspraksis på ungdomstrinnet?* For å kunne svare på denne, har den tatt sikte på å undersøke og besvare fem forskningsspørsmål: *Hva ønsker lærerne å oppnå med sin demokratiopplæring? I hvilken grad benyttes deliberasjon i samfunnsfagundervisningen? Hva er lærernes holdninger til uenighet? Hvordan ser lærerne på egen rolle i møte med uenighet? Er digitalt medborgerskap et fokus i demokratiopplæringen?*

Oppgaven er skrevet på egne innsamlede data gjennom semistrukturerte intervjuer med fem samfunnsfaglærere i ungdomsskolen på Østlandet. Basert på lærernes beskrivelser har jeg undersøkt både faglig innhold i undervisningen, arbeidsmetoder som benyttes i faget og lærernes tilnærminger til og perspektiver på demokratisk danning, uenighet, deliberasjon og andre sentrale temaer i demokratiopplæring. Oppgaven tar videre utgangspunkt i deliberative og agonistiske teorier, samt didaktiske teorier som blir brukt av toneangivende demokratididaktikere på området.

Hovedfunnene innebærer at de to demokratisynene kommer til uttrykk i lærernes demokratiopplæring på ulike måter. I undervisningen ser man et agonistisk demokratisyn komme til uttrykk ved at lærerne løfter fram uenighet, perspektivmangfold og agonisme. Samtidig ser det ut til at lærerne opererer mye med et habermasiansk grunnsyn i bunn der opplæringen funderes på et satt verdisett i tråd med Fagfornyelsen og deliberative prinsipper. Andre funn viser at lærerne i hovedsak utdanner personlig ansvarlige og deltagende medborgertyper, og at de ønsker å sosialisere, men samtidig subjektivere sine elever. Dette gjør de gjennom en undervisning som bærer preg både av opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati.

Nøkkelord: *demokratiopplæring, deliberativt demokrati, agonistisk demokratiforståelse, uenighet og digitalt medborgerskap.*

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to examine various teachers' democracy education in the social studies subject in upper secondary school in Norway today. The main concern of the thesis has been to answer the main question: *How are different views of democracy expressed in social studies teachers' description of their own teaching practice in upper secondary education?* In order to answer this, the thesis has further aimed to investigate and answer five research questions: *What do teachers want to achieve with their democracy education? To what extent is deliberation used in social studies teaching? What are the teachers' attitudes toward disagreement? How do teachers view their own role in the face of occurring disagreement? Is digital citizenship a focus in democracy education?*

The thesis is written on my own collected data gathered from semi-structured interviews with five social studies teachers in the upper secondary school in Eastern Norway. Based on the teachers' descriptions, I have examined both the academic content of the teaching, working methods used in the subject and the teachers' approaches and perspectives on democratic formation, disagreement, deliberation, and other central themes in democracy education. The thesis is based on deliberative and agonistic theories, as well as didactic theories that are used by leading democracy didactics in the field.

The main findings show that the two views on democracy are expressed in teachers' democracy education in different ways. In teaching, an agonistic view of democracy is expressed by the teachers in the emphasizing of disagreement, diversity of perspectives and agonism. At the same time, it seems that the Teachers operate a lot with a Habermasian basic view where the teaching is based on a set of values that is in line with the subject renewal and deliberative principles. Other findings show that teachers mainly educate personally responsible and participatory citizen types, and that they want to socialize, but at the same time subjectivize their pupils. They do this through a teaching that is characterized both by education about, for and through democracy.

Key words: *democracy education, deliberative democracy, agonistic democracy understanding, disagreement and digital citizenship.*

Forord

En masteroppgave er noe man hører mye om og som det bygger seg opp mye spenning rundt i løpet av den tiden som nettopp avhandlingen markerer slutten på. Man går inn i prosessen forberedt på at den vil være omfattende, krevende og overveldende.

Etter dette masterprosjektet sitter jeg nå igjen ydmyk og full av takknemlighet. Én ting er at en masteroppgave er noe som skal skrives og leveres som et endelig sluttprodukt for å fullføre graden min, men jeg hadde aldri sett for meg på forhånd akkurat hvor lærerik og givende denne prosessen ville være for meg i mine forberedelser til læreryrket.

Til alle mine informanter: dere er så reflekterte og dyktige i det dere driver med, og jeg har gjennom intervjuprosessen sittet full av beundring og motivasjon for å komme dit dere er en dag. Dere har utfordret mine tanker om og holdninger til kunnskaps- og verdiformidling i skolen, og som resultat spilt en viktig rolle i min vekst, selvutvikling og, ironisk nok, demokratiske danning som lærer. Tusen takk for at dere har tatt dere tid i en hektisk lærerhverdag til å snakke med meg og dele tankene deres.

En stor takk rettes også til veilederen min, Anja; en flink og utrolig kunnskapsrik dame som helt fra begynnelsen har satt seg inn i det rotete tankesettet mitt og hjulpet meg med å gi oppgaven et fokus og en retning. Takk for all veiledning og hjelp.

Og sist, men ikke minst: takk til deg, Magnus, for at du alltid har troa på meg. Din støtte og vilje til å stille opp har vært uvurderlig i denne prosessen.

Oslo, 16.05.2022

Marie Ivesdal Ovenstad

Innhold

1	Introduksjon.....	1
1.1	Demokratiopplæringen – skolens samfunnsmandat.....	1
1.2	Bakgrunn og aktualisering.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens design og oppbygning.....	4
2	Teoretisk rammeverk.....	6
2.1	L20 og samfunnsfagets rolle i demokratiopplæringen.....	6
2.2	Demokratiopplæring i skolen.....	7
2.2.1	Opplæring <i>om, for</i> og <i>gjennom</i> demokrati.....	7
2.2.2	Biestas kvalifisering, sosialisering og subjektivering.....	8
2.3	Ulike medborgertyper.....	9
2.4	Ulike demokratiforståelser.....	10
2.4.1	Jürgen Habermas’ deliberative demokrati.....	10
2.4.2	Chantal Mouffes agonistiske teorimodell.....	12
2.4.3	Habermas og Mouffe i skolekontekst.....	13
2.5	Iversens uenighetsfellesskap.....	14
2.6	Digitalt medborgerskap.....	15
2.7	Tidligere forskning.....	17
2.8	Viktige begreper.....	18
3	Metode.....	19
3.1	Valg av kvalitativ forskningsmetode.....	19
3.2	Intervjuprosessens syv stadier.....	20
3.2.1	Tematisering.....	21
3.2.2	Planlegging.....	21
3.2.3	Intervjuet.....	22
3.2.4	Transkribering.....	22
3.2.5	Analyse av intervju og funn.....	23
3.2.6	Verifisering – reliabilitet, validitet og mulige feilkilder.....	23
3.2.7	Rapportering og forskningsetikk.....	26

3	Presentasjon av funn.....	27
4.1	Hva betrakter lærerne som målet med demokratiopplæring i skolen?.....	27
4.2	Hva er lærernes mål ved bruk av diskusjon?.....	29
4.3	Hva er lærernes holdninger til uenighet?.....	31
4.4	Hvordan ser lærerne på egen rolle i møte med uenighet?.....	32
4.5	Er digitalt medborgerskap et fokus i undervisningen?.....	36
5	Drøfting.....	38
5.1	Fagfornyelsen og dagens demokratiopplæring.....	38
5.1.1	Aktive medborgere.....	38
5.1.2	Meningsbrytning og uenighet.....	39
5.1.3	Digitalt medborgerskap.....	40
5.1.4	Hovedtendenser.....	41
5.2	Demokratiopplæringens innhold.....	42
5.2.1	Demokratiopplæringens dimensjoner.....	42
5.2.1.1	<i>Stray</i>	42
5.2.1.2	<i>Biesta</i>	43
5.2.2	Hvilken medborgertype utdannes?.....	44
5.3	Deliberativt og agonistisk demokratisyn.....	46
5.4	Veien videre.....	48
6	Oppsummering.....	50
	Litteraturliste.....	51
	Vedlegg.....	54

1 Introduksjon

1.1 Demokratiopplæringen – skolens samfunnsmandat

Demokratiet er helt avhengig av oppslutning for å overleve. Det er også avhengig av aktive medborgere som er i stand til å delta i demokratiske prosesser og handle i tråd med demokratiske prinsipper. Europa, og moderne demokratier flere andre steder i verden, er i det Iversen (2014, s. 147) kaller en demokratisk krise. Konsekvensene er utbredt apati og manglende involvering i politiske prosesser, særlig blant unge, samt økende oppslutning om høyrepopulistiske, høyreekstreme og til og med nyfascistiske politiske bevegelser. Det er dermed høyst aktuelt å rette fokuset mot skolens demokratiopplæring.

Skolen har lenge hatt i samfunnsoppdrag å danne og utdanne demokratiske medborgere. Dette er stadfestet i samtlige av skolens styringsdokumenter, og kan virke som en ukomplisert oppgave tatt de tilsynelatende klare rammene i betraktning. Likevel kommer det stadig frem i forskning, ny så vel som gammel, at det ikke foreligger noen unison forståelse av eller innstilling til dette mandatet. Tvert imot rår det mye uenighet når det kommer til hva demokratiopplæringen skal bestå av, og hvilken type medborger lærere skal strebe etter å danne og utdanne.

En konkret del av opplæringen er at den skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Skolen sies med andre ord ikke å være verdinøytral, og verdiformidling kan hevdes å være en helt essensiell del av opplæringen (Koritzinsky, 2014, s. 19). Listen er lang over verdier som skal fremmes gjennom opplæringen. Mens formålsparagrafen i Opplæringslova (1998, § 1-1) nevner verdier som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, hentyder opplæringens verdigrunnlag i Overordnet del til det den beskriver som *demokratiske verdier* som gjensidig respekt, toleranse, mangfold og tros- og ytringsfrihet (Udir, 2017, s. 8). Skolens rolle som verdiformidler kommer med andre ord tydelig til uttrykk, og med slike klare retningslinjer kan oppgaven fremstå som enkel. Men samtidig som oppgaven er gjort nøye rede for, vil skoleklasser alltid være mangfoldige. Dette kan være av den synlige varianten med språklige og religiøse minoriteter, men du vil også finne verdi- og meningsmangfold blant dem som tilsynelatende virker like.

Samtidig som skolen er viktig for å lære om demokratiet og demokratiske prinsipper, er den også en viktig øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Man kan på en måte si at klasserom i offentlige skoler er som demokratiske samfunn i liten skala, da det er en arena der forskjellige mennesker er kastet sammen og må samhandle av grunner de ikke selv er herre over (Iversen, 2014, s. 62). Spørsmålet blir dermed hvordan man skal gå frem for å utvikle elevenes kompetanse til å delta og ta stilling i demokratiske prosesser. Et sentralt aspekt her er hvordan man forholder seg til de som er uenige med en selv. For lærere vil det være interessant å ta stilling til hvorvidt man ønsker å oppnå enighet i klasserommet, eller er fornøyd med å akseptere uenighet. For hvilket klima er mest hensiktsmessig for å utvikle elevenes evne til demokratiske deltakelse – et som er preget av uenighet eller konsensus?

1.2 Bakgrunn og aktualisering

Hensikten med denne oppgaven er å danne et bilde av den demokratiske dannelsen som foregår i samfunnsfaget i ungdomsskole i dag, og med det få innsikt i hvordan demokratiopplæring, til tross for tilsynelatende klare rammer, kan gjøres ulikt. Tanken er at dette skal danne grunnlag for å si noe om hvilken demokratiforståelse det er som preger opplæringen, og diskutere hvilken type medborger man som resultat danner og utdanner. Dette vil avgjøres ved å se nærmere på innholdet i undervisningen og tankene samfunnsfaglærere har rundt hvordan de møter og forholder seg til meningsutveksling og uenighet blant sine elever.

Demokratiopplæring er et didaktisk interessant tema av flere grunner. Å danne og utdanne elever til å bli demokratiske medborgere er et mål alle lærere har, men det betyr ikke at det finnes én enkel fremgangsmåte for å få dette til. Det er mye kunnskap som skal læres og mange ferdigheter som skal utvikles. Demokratiet er blant annet helt avhengig av diskusjon, ytringsmuligheter og meningsbryting. Elevene må derfor få trening i dette i klasserommet, slik at de blir i stand til både å gjøre rede for egne synspunkter, men også forholde seg til mennesker som har andre meninger enn dem selv og evne å ta beslutninger sammen. Som lærer må man legge til rette for disse diskusjonene, og man må ta stilling til hva man ønsker at disse diskusjonene skal munne ut i. Man må også ha en idé om hvordan man skal forholde seg til uenighet om og når det oppstår.

Uenighet kan være vanskelig, spesielt i en undervisningssammenheng. Grunnen til det er at det kan være mange årsaker til at man er uenig. Du har de tilfellene der påstander rett og slett er

usanne og mulige å avkrefte med fakta. Når vi beveger oss inn på meninger eller verdier blir uenighet og begrepet sannhet imidlertid langt mer komplisert, og det er ikke alltid så enkelt å vite hvordan du skal møte denne uenigheten som lærer. Møter du utsagn og holdninger som er en direkte trussel mot demokratiet vet du hva oppgaven din er, fordi den er spesifisert i styringsdokumentene. Men hva med uenighet i en mindre skala, eller kontroversielle påstander som kan være vanskelige eller til og med ubehagelige å snakke om? Skal man slå ned på det man selv er uenig i, eller skal man være enige om å være uenige? Eller skal man snakke om det og forsøke å komme til en form for enighet?

Det er spørsmål som disse jeg ønsker å drøfte i løpet av denne oppgaven. Håpet er at jeg gjennom prosessen vil finne ulike svar, og med det danne meg et nyansert bilde av hva det er som burde prege demokratiopplæringen i skolen. Dette er viktig fordi ved at man danner seg et bilde av hva slags demokratiopplæring som rår i norske klasserom, så kan man videre spekulere og gjøre seg opp tanker om hvordan man kan forbedre dagens praksis og som resultat drive demokratiopplæringen fremover. Samtidig ser jeg for meg at det kan gi meg verktøy som ruster meg i møte med kontroversielle temaer og uenighet i egen undervisning.

1.3 Problemstilling

Denne oppgaven tar for seg skolens demokratimandat, og undersøker hvordan det blir belyst i Fagfornyelsen. Oppgavens hovedanliggende vil være å drøfte hvorvidt demokratiopplæringen på ungdomsskolen bærer preg av en demokratiforståelse tuftet på samtale og konsensus, eller en demokratiforståelse preget av motsetninger og uenighet. Dette vil basere seg på semistrukturerte intervjuer gjennomført med 5 samfunnsfaglærere i ungdomsskolen. Oppgavens problemstilling er dermed som følger: *Hvordan kommer ulike demokratisyn til uttrykk i samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen undervisningspraksis på ungdomstrinnet?* For å operasjonalisere denne problemstillingen valgte jeg å ta utgangspunkt i noen forskningsspørsmål for å tydeliggjøre hva jeg ønsket informasjon om og datamateriale på:

- *Hva ønsker lærerne å oppnå med sin demokratiopplæring?*
- *I hvilken grad benyttes deliberasjon i samfunnsfagundervisningen?*
- *Hva er lærernes holdninger til uenighet?*
- *Hvordan ser lærerne på egen rolle i møte med uenighet?*
- *Er digitalt medborgerskap et fokus i demokratiopplæringen?*

1.4 Oppgavens design og oppbygning

I dette første kapittelet presenterer jeg oppgavens tematikk og gjør rede for bakgrunn, aktualisering av temaet og problemstilling. Kapittelet er ment å gi en oversikt og forståelse for oppgavens innhold og avgrensninger.

I kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Innledningsvis gjør jeg rede for samfunnsfagets rolle i demokratiopplæringen for å presisere hvorfor faget har en særegen rolle her, blant annet fordi det har store muligheter både hva innhold og arbeidsmetoder angår. Videre gjør jeg rede for demokratidefinisjonen jeg legger vekt på i oppgaven, før jeg gjør rede for Stray sine tre undervisningsdimensjoner: undervisning *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Disse følges så opp av Biestas *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. I kapittel 2.3 gjør jeg rede for Westheimer og Kahnes ulike medborgertyper, før jeg i kapittel 2.4 går inn på det som utgjør den teoretiske hovedtyngden i oppgaven, hvilket er deliberativ og agonistisk demokratiteori. Her ser jeg nærmere på teoriene til Habermas og Mouffe og trekker frem likheter og forskjeller mellom dem to. Deretter gjør jeg rede for Iversens *uenighetsfellesskap*, før jeg avslutningsvis belyser demokratisk medborgerskap i en digital kontekst. Helt til slutt i kapittelet gjør jeg rede for tidligere forskning på feltet, slik at leseren har en liten oversikt over tidligere funn før jeg presenterer mine.

I kapittel 3 vil jeg begrunne valg av oppgavens metodiske design som er en intervjustudie med fem samfunnsfaglærere fra to ungdomsskoler på Østlandet. Her vil det redegjøres for den metodiske framgangsmåten i min forskningsprosess som tar utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv stadier for en intervjuundersøkelse. Her vil jeg inkludere noen refleksjoner rundt valg av metode, og gå nærmere inn på utfordringer knyttet til metodevalg, mulige feilkilder og forskningsprosjektets validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 vil jeg presentere funn fra de ulike intervjuene. Disse vil presenteres kategorisk med utgangspunkt i nøkkelspørsmålene som ble gjort rede for i forrige delkapittel.

I kapittel 5 vil funnene mine analyseres og drøftes i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for oppgaven, med hovedfokus på ulike tilnærminger til demokrati og diskusjon. Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner rundt veien videre og hva jeg ville ha gjort, skulle jeg ha gjort det samme prosjektet igjen.

I kapittel 6 gir jeg en oppsummering av oppgavens funn og hovedpoenger, som sammenfattes i en kort konklusjon.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 L20 og samfunnsfagets rolle i demokratiopplæringen

Skolen har som vi vet en viktig oppgave når det kommer til å utvikle de unges demokratiske bevissthet og forberede dem på å bli aktive demokratiske medborgere. Dette er viktig ikke bare fordi demokratiet er avhengig av oppslutning for å overleve, men også fordi det er avhengig av engasjerte mennesker med kompetanse som kan benyttes til å videreutvikle demokratiet til å favne flere. Fordi polarisering, fremmedgjøring og redusert aksept av politisk autoritet ser ut til å representere vedvarende utfordringer for den politiske orden i samtlige demokratiske land, har man et håp om at utdanning kan øke politisk deltakelse og styrke sosial integrering (Ryen & Jøsok, 2021).

Fremming av demokrati og politisk opplæring er ikke et nytt fenomen. Man kan likevel argumentere for at temaet er mer relevant enn noen gang, noe som ble signalisert i Fagfornyelsen der demokratisk medborgerskap ble innført som et eget tverrfaglig tema. Her heter det blant annet at skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. Videre heter det også at elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Udir, 2019, s. 4). Slik det er formulert, legges det altså opp til at demokrati er noe elevene skal få erfaring med i praksis.

Det at demokratisk medborgerskap ble innført som et eget tverrfaglig tema vil si at det skal gjennomsyre alle fagene i skolen. Man kan likevel påstå at samfunnsfaget har et særegent ansvar når det kommer til dette demokratimandatet, først og fremst fordi det er det faget som omhandler forhold og strukturer i samfunnet. Det er dessuten et fag der dialog og diskusjon gjerne får større rom enn i andre fag (Børhaug, 2007). Samfunnsfaget gir i tillegg spesielt gode muligheter for refleksjon, meningsbryting og dialog (Lorentzen & Røthing, 2016). I kjerneelementene for samfunnsfaget presiseres det ytterligere at elevene skal få erfaring med demokrati i praksis, blant annet for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming (Udir, 2019, s. 3). Her legges det med andre ord opp til en form for handlingskompetanse, hvilket innebærer at faget på en side har et teoretisk aspekt, men også et praktisk.

2.2 Demokratiopplæring i skolen

Demokrati blir i dagligtalen ofte definert som folkestyre, der fokuset ligger på frie valg, flertallsstyre og ivaretagning av individenes grunnleggende rettigheter (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund, 2001). Denne definisjonen blir imidlertid raskt snever når man skal prøve å forstå hva demokrati innebærer og hvordan man kan jobbe med det. Ifølge Madsen og Biseth (2014) er demokrati et begrep som både viser til overordnet og formell politisk organisering, og til et felles verdigrunnlag som skal regulere fellesskap og levesett. Koritzinsky (2014, s. 107) poengterer at demokratibegrepet er så bredt og mangefasettert at en enkel definisjon ikke vil kunne beskrive det. Med denne definisjonen sammenfatter man likevel i hvert fall langt mer av det demokratiet består av enn mange andre gjør.

Den viser samtidig at dersom skolen skal realisere målet om å gjøre elevene til aktive demokratiske medborgere, vil det ikke være tilstrekkelig å kun gi dem informasjon om hvordan demokratiet fungerer som folkestyre og statsform, eller hvilke rettigheter de har som følge av at de lever i et demokrati. De må også læres opp til å kunne aktivt delta i demokratiet og gjøres til del av et felles verdigrunnlag. Dette presiseres i Meld. St. 28 (2015-2016), som trekker frem *demokratiske ferdigheter* som evne til å kunne reflektere over og kritisk og selvstendig vurdere vedtatte sannheter, stille spørsmål og yte mostand på sine egne og andres vegne; «å leve sammen i fellesskap krever demokratiforståelse og respekt for forskjellighet. Men det kan også kreve at man står opp for grunnleggende verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 21).

Da ordet verdi synes å gå igjen en rekke ganger i løpet av denne avhandlingen gjennom flere kapitler, kan det være hensiktsmessig å ha en definisjon på hva dette begrepet innebærer. Dette er ikke nødvendigvis en enkel oppgave, da begrepet kan bety mye og defineres på mange ulike måter. I følge Torsøe (2017) er samfunnsforskere dog stort sett enige om at det handler om et individs oppfatninger om viktige mål i livet, og hvordan disse kan realiseres. Vi skiller gjerne mellom verdiene man har som individ og verdiene vi deler med andre – det vi kaller kulturelle verdier. Disse er begge sentrale i denne oppgaven.

2.2.1 Opplæring om, for og gjennom demokrati

I boken *Demokrati på timeplanen* viser Jannicke Heldal Stray til fire fortolkningstradisjoner av demokrati som fanger essensen av tosidigheten som inngår i Madsen og Biseth sin definisjon. Disse er (1) demokrati som statsform og folkestyre, (2) demokrati som rettigheter og rettsstat,

(3) demokrati som aktiv deltakelse og (4) demokrati som felles verdigrunnlag. Når hun videre skal koble disse fortolkningstradisjonene til undervisningspraksis, opererer hun med tre ulike dimensjoner: undervisning *om, for* og *gjennom* demokrati. Her tar Stray inspirasjon fra Arthur og Wright som presenterte denne konseptualiseringen allerede i 2001 i en bok skrevet for å støtte engelsklærere i undervisning om statsborgerskap. Den første dimensjonen, *om demokrati*, handler om å gi elevene kunnskap om demokratiet som politisk system, slik at de er informerte om hvordan demokratiet organiseres og fungerer i praksis. Opplæring *for demokrati* knyttes i større grad til utviklingen av elevenes holdnings- og verdikompetanse, mens opplæring *gjennom* demokrati innebærer at elevene gjennom ulike aktiviteter utvikler og oppøver ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Eksempler på slike ferdigheter er å diskutere, argumentere, være kildekritisk og delta i elevråd (Stray, 2011, s. 107).

2.2.2 Biestas kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Biesta (2006) er kritisk til denne måten å tenke på, og mener den bygger det han kaller en instrumentell oppfatning av demokratisk utdanning. Han ønsker å fremme en annen forståelse av demokratisk utdanning; en som ikke er sentrert rundt ideen om at demokratisk utdanning handler om produksjonen av den demokratiske personen eller som oppfatter den demokratiske personen som et isolert individ med et forhåndsdefinert sett med kunnskap, ferdigheter og disposisjoner. Han ønsker å fremme en forståelse som anerkjenner at demokrati handler om pluralitet og forskjellighet, ikke identitet og likhet (Biesta, 2006, s. 120).

På bakgrunn av dette skiller Biesta mellom tre distinktive formål med utdanning: *kvalifisering, sosialisering* og *subjektivering*. Kvalifisering handler om å tilegne seg de nødvendige kunnskapene, ferdighetene og verdiene for å kunne bli en aktiv medborger, og for å fungere som deltaker i samfunnet generelt. Sosialisering derimot, handler om internalisering av normer og det å bli innlemmet i eksisterende måter å gjøre ting på og måter å være på. Det tredje målet, subjektivering, forstås som det motsatte av sosialisering. Det handler ikke om sosialisering *inn* i et eksisterende samfunn, men prinsippet om at subjektet kan fremstå som noe unikt i forhold til de eksisterende ordenene; om måter å være på som antyder uavhengighet fra slike ordener. Det handler med andre ord om å utvikle selvet; det å bli et autonomt og selvstendig handlende og tenkende vesen (Biesta, 2006, s. 40).

Hvis vi erkjenner det at demokrati ikke er noe som kan oppnås en gang for alle og at det alltid er behov for å stille spørsmål ved det eksisterende, utvikle alternative løsninger og ta kollektive handlinger, så er kvalifisering og sosialisering til det eksisterende, slik Biesta ser det, neppe nok til å opprettholde et blomstrende demokrati. Skal demokratiopplæringen bidra til økt engasjement, deltakelse og sosial samhörighet, må den også ivareta måten elevene kan fremstå som individer i forhold til samfunnet, det vil si subjektivering (Ryen & Jøsok, 2021). Mens de tre presenteres som separate mål, beskriver Biesta dem derfor som relatert til hverandre og noen ganger overlappende. Han legger til at produksjonen av demokratiske individer er en oppgave som skolene umulig kan påta seg, og at deres positive bidrag bør være å hjelpe elevene til å reflektere over de skjøre forholdene alle mennesker kan handle under, som alle mennesker kan være et subjekt under (Biesta, 2006, s. 144).

2.3 Ulike medborgertyper

Det finnes et vell av ulike teoretiske kategoriseringer når det kommer til medborgerskap eller medborgertyper. Et eksempel på en slik kategorisering finner vi hos Westheimer og Kahne (2004). I artikkelen “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy” argumenterer dem for at tilnærmingen du har til demokratisk medborgerskap vil ha en innvirkning på hva slags medborgere en får. Ulike typer opplæringer fører med andre ord til at elevene lærer ulike ting. Gjennom omfattende empirisk materiale konstruerer dernest Westheimer og Kahne tre ulike idealtypiske former for utdanningsprogrammer, eller medborgertyper. Disse representerer forskjellige nivåer i kunnskap om og ferdigheter i et politisk system, men også forskjeller i involvering.

Den første typen oversetter E. Sætra og Stray (2019) til *den personlig ansvarlige medborgeren*. Denne idealtypen reflekterer utdanningsprogrammer med en individualistisk orientering, der medborgeren skal evne å opptre ansvarlig innenfor rammene av de fellesskap han eller hun er en del av. Utdanning av denne typen borger søker å bygge karakter og fremme verdier som ærlighet, integritet, respekt og medfølelse. Den andre idealtypen, *den deltagende medborgeren*, reflekterer utdanningsprogrammer med en mer lokal og kollektiv orientering. Elevene læres her opp til å bli deltagere innenfor sitt lokale miljø. Den deltagende medborgeren kjennetegnes nettopp av at han eller hun har vilje og evne til å delta i fellesskapsorientert tiltak i lokalmiljøet. Den tredje og siste idealtypen kalles for *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. Denne idealtypen reflekterer en kritisk-pedagogisk tilnærming. Det som kjennetegner den

rettferdighetsorienterte medborgeren er at han eller hun søker sosial rettferdighet, og evner å analysere og stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter, og hvordan disse virker sammen (E. Sætra & Stray, 2019, s. 2). Rettferdighetsorienterte innbyggere er også opptatte av å endre etablerte systemer og strukturer som reproduserer mønstra av urettferdighet over tid (Ryen & Jøsok, 2021).

2.4 Ulike demokratiforståelser

Som presisert tidligere innebærer demokrati en form for folkestyre, skjønt det er ikke full enighet om hvordan demokratiet bør forstås eller praktiseres. To interessante motsetninger kaller vi for *deliberativ* og *agonistisk* demokratiteori. Mens målet i deliberativ demokratiteori er at samfunnet blir bedre med harmonisk forsoning, det vil si at man blir enige i fellesskap, handler agonistisk demokratiteori om hvordan man kan sluse inn det politiske landskapet med mål om å drøfte uenigheter, få opp spenninger, og med det tolerere uenighet. I forsetet av disse teoriene finner vi Jürgen Habermas og Chantal Mouffe. Disse to teoretikerne er enige om én ting, og det er at det ikke er nok å ha det liberale demokratiets ytre «pynt» og insitusjoner; vi må også sikre kvaliteten og inkluderingen av demokratiske prosesser i det sosiale livets mange sfærer og innenfor alle offentlige institusjoner (Kapoor, 2002). Enigheten slutter imidlertid der, for de har svært ulike svar på hvordan man skal gå frem for å få til nettopp dette.

2.4.1 Jürgen Habermas' deliberative demokrati

Deliberativt demokrati er en demokratiforståelse som fokuserer på kommunikasjon og samtale. Her bør politiske beslutninger være et produkt av resonnerende dialog og diskusjon blant innbyggerne, der de utveksler og overveier ulike argumenter og sammen kommer til enighet om hvilke utfall som vil være best for allmennheten (Eagan, 2013). Det er ikke alltid det er flertallets syn som representerer dette, og det er derfor man bør ha deliberasjon. Bak deliberasjonen ligger tanken om at borgernes preferanser ikke er konstante, men at de kan endres gjennom å lytte til og prøve ut sine argumenter mot andre (Elster, 1998).

Det deliberative demokratiet har hentet mye inspirasjon fra filosofen Jürgen Habermas sin teori om kommunikativ handling. Habermas sitt utgangspunkt var et ønske om å introdusere en tredje retning innen demokratiforståelsen, da han så svakheter både ved det liberale og republikanske demokratiet. Mens det liberale demokratiet vektlegger individets frihet til å handle ut ifra egeninteresse, fokuserer det republikanske i større grad på deltakelse i felles fora for å ta stilling

til kollektivt anliggende (E. O. Eriksen & Weigård, 1999). Solhaug og Børhaug (2012, s. 36) sammenfatter republikanismen til å handle om *hva er godt for oss?* (felleskapet), i kontrast til liberalismens *hva er godt for meg?* På samme linje kan Habermas sin teori om deliberativt demokrati sies å handle mer fundamentalt om *hva er det gode?*

For Habermas er det først og fremst offentlig diskusjon som driver samfunnet fremover ettersom han mener at vi gjennom rasjonell og saklig argumentasjon kan finne frem til enighet om fornuftige løsninger til det felles beste. Habermas ønsket å løse problemene republikanismen støter på med verdimeslig pluralistiske samfunn gjennom å innføre tydelige retningslinjer for kommunikasjon; «en fullstendig oppskrift på hvordan svar kan komme frem til uten å ty til liberalismens fokus på egeninteresse og formålsrasjonalitet» (E. O. Eriksen & Weigård, 1999, s. 166). Deliberasjon er med andre ord en diskusjonsform som kjennetegnes ved at den er *handlingsrettet*, det vil si at målet med å diskutere er å finne frem til løsninger på felles problemer eller utfordringer (Aashamar, Mathe & Brevik, 2018). Dette deliberative demokratiet innebærer prinsippet om tvangsfri diskurs, som i korthet dreier seg om at alle deltagere skal ha mulig til å delta og presentere sine innspill fritt i frykt for represalier i et forum som tar alle innspill på alvor. Det er bare i en slik situasjon at alle parter kan komme til sann enighet om et standpunkt eller vedtak om et moralsk spørsmål (Kapoor, 2002). Solhaug og Børhaug (2012, s. 39) formulerer Habermas' diskursetikks tre krav slik: «*For det første må de som samtaler snakke sant, for det andre må de være oppriktige i det de sier, og for det tredje må det som partene uttaler være riktig i forhold til den kontekst de befinner seg i*».

Et annet sentralt aspekt er at Habermas ønsker et system hvor det rette er rett av *essens*, ikke kun fordi det er enighet om det. Habermas tar utgangspunkt i modernitetstankegangen som opererer med ideen om at visse svar på moralske spørsmål er mer gyldige enn andre. Dette mener han å bevise med å henvise til det såkalte universalitetsprinsippet, som er en omskrivning av Immanuel Kants kategoriske imperativ. I korthet dreier dette seg om at du skal handle slik at grunnlaget for handlingen din kan bli gjort til en regel for alle mennesker, det vil si at noe som er gyldig for noen, vil være gyldig for alle i alle sammenhenger. Moralloven er «kategorisk» fordi den gjelder over alt uten unntak, og den er et «imperativ» fordi den forteller deg hva du skal gjøre (Aanesen, 2019). Som modernist setter Habermas med andre ord sin lit til den menneskelige fornuft og han antar at moralsk fornuftige løsninger kjennetegnes ved å være universaliserbare, hvilket implisitt betyr at den menneskelige fornuft i sin *essens* har

utspring i universalitetsprinsippet. Hans argument er derfor at man gjennom fornuften og rasjonaliteten alltid vil komme frem til rett svar (Kapoor, 2002).

Habermas erkjenner at den ideelle talesituasjonen ikke er lett å få til, og det er nettopp dette mye av kritikken som rettes mot ham går ut på. Å overføre deliberativt demokrati til en skolekontekst kan dessuten vise seg å være utfordrende, ettersom Habermas krever at man kommer til enighet gjennom saklig og rasjonell argumentasjon. Dette kan føre til at noen elever lar være å ytre seg, fordi de kan føle at argumentene deres ikke strekker helt til eller at de er redde for manglende anerkjennelse av personlige synspunkt. Det går også an å sette spørsmålstegn ved Habermas' forestilling om konsensus, og hvorvidt dette kan oppnås i en audiens bestående av mennesker fra ulike deler av samfunnet med ulike politiske, kulturelle, sosiale og religiøse forutsetninger.

2.4.2 Chantal Mouffes agonistiske teorimodell

Et interessant alternativ til Habermas finner vi hos den politiske teoretikeren og professoren Chantal Mouffe, som bruker en god del tid på Habermas. Hun er kritisk til hans forsvar av rasjonalitet og universalisme. En situasjon der alle tilsynelatende er enige, er for Mouffe et hint om at deler av befolkningen ikke kan eller vil bidra i demokratiske prosesser (Iversen, 2014). Samtidig vil enhver avtale man kommer fram til være mer et produkt av maktpolitikk eller evner i bruken av retorikk enn av ekte konsensus (Mouffe, 2000).

Mouffe videreutvikler samtaledemokratiet i en mer tilgjengelig retning ved å fremheve at uenighet kan være en konstruktiv kraft i samfunnet. Ifølge henne er ideell politisk kommunikasjon, for eksempel diskusjon, en fredelig kamp mellom meningsmotstandere. Her ligger det et ønske om at målet med demokratisk politikk skal være å konstruere «dem», det vil si de som mener noe annet enn oss selv, på en slik måte at det ikke lenger oppfattes som en fiende som skal ødelegges, men en motstander med lik rett til å mene det den gjør. Her er det ikke en forutsetning at alle skal komme til enighet; i stedet samarbeider man med dem man er uenig i (Aashamar et al., 2018). Dette er for Mouffe selve betydningen av liberal demokratisk toleranse, og er noe hun forsvarer med at uenighet slettes ikke kan utryddes og at det er umulig å oppnå en fullt inkluderende rasjonell konsensus. En fare Mouffe advarer mot og viser til når det kommer til en slik konsensusorientering, er at folk som har andre synspunkter føler at de med den politiske makten ikke tar hensyn til deres interesser. Som konsekvens kan dette føre

til mistillit og mangel på deltakelse i politikken, noe Mouffe hevder vi ser tegn på i mange europeiske land.

Som et alternativ argumenterer hun for en teori kjent som «agonistisk pluralisme». Denne understreker de positive aspektene ved visse former for konflikt i sameksistensen av forskjellige grunnsyn. Mouffe er imidlertid enig med dem som mener at et pluralistisk demokrati krever en viss grad av konsensus og at det krever troskap til dets etisk-politiske prinsipper. Men siden de etisk-politiske prinsippene bare kan eksistere gjennom mange forskjellige og motstridende tolkninger, er en slik konsensus bundet til å være konfliktfull (Mouffe, 2000).

Mouffe trekker frem og vurderer det hun kaller «passions», noe Moe (2006) oversetter til lidenskaper, til politikken viktigste drivkraft. Dette dreier seg om hvordan mennesker engasjerer seg og deltar i debatter og demokratisk samhandling fordi de brenner for noe, og fordi de vet at noe står på spill. Den liberale tolkningen av demokrati har til hensikt å eliminere lidenskaper som hindrer folk i å oppnå en rasjonell konsensus, fordi det foreligger et ønske om å finne en enighet, og fordi demokratisk politikk bør forstås ut ifra rasjonalitet (Yamanaka, 2019). For Mouffe skaper dette en situasjon der dialog med motstridende politiske identiteter er vanskelig. Hun foreslår derfor at man videreutvikler demokratiske kanaler der folk har mulighet til å uttrykke sterke politiske følelser, samtidig som de aksepterer at meningsmotstandere gjør det samme. Slik kan man oppnå gjensidig respekt og toleranse for mangfold. Her opererer hun med begrepene *agonisme* og *antagonisme*. Mens antagonisme er kamp mellom fiender, handler agonisme om kamp mellom motstandere (Mouffe, 2000, s. 16). I demokratisk samhandling er nettopp sistnevnte det man burde strebe etter å oppnå.

2.4.3 Habermas og Mouffe i skolekontekst

Mouffe skriver ikke eksplisitt om skolen, men som Aashamar et al. (2018) påpeker kan en slik holdning til politisk kommunikasjon legge til rette for mer tilgjengelige og pluralistiske diskusjoner. Dette er fordi det blir større rom for å prøve ut meninger og utvikle respekt for meningsforskjeller, samtidig som det legges til rette for at elever kan løse konflikter på en fredelig og kunnskapsfundert måte. For Habermas er det avgjørende at elevene lærer seg argumentasjonskunsten. Å lære å bli en demokratisk borger er ikke bare å lære å være tolerant og respektere den andres annerledeshet, mener han. Det er også å lære og overbevise og bli overbevist av «kraften til det bedre argument», som inkluderer både evnen til å artikulere ens dypeste tro på en overbevisende måte og å stille spørsmål ved den (Habermas i Carleheden,

2006, s. 537). Videre handler det om å skape kollektive og personlige identiteter gjennom deliberasjon. Debatten mellom de to teoretikerne handler dermed, ifølge Kapoor (2002), om hvordan man best kan fremme demokratisk deltakelse og beslutningstaking og representere forskjeller uten å sanksjonere urettferdighet og intoleranse.

2.5 Iversens uenighetsfellesskap

Lars Laird Iversen deler mye av tankegodset til Mouffe og har på bakgrunn av dette formulert begrepet «uenighetsfellesskap». Fordelen med å se nærmere på Iversen er at han setter disse ideene i bedre kontekst når det kommer til skolen. Som det ble gjort rede for i innledningen av denne oppgaven går en del av skolen sin oppgave ut på å formidle verdier. Iversen er imidlertid kritisk til tanken om at vi lever i et verdifellesskap, og at det i kjølvannet av retorikken om delte verdier oppstår problemer. Han mener at ved å sette søkelys på hva som er «våre» verdier så vil det bidra til å ekskludere noen grupper borgere, noe som skaper dypere og mer fastlåste skillelinjer mellom grupper av folk. Demokrati er, slik Iversen ser det, og her bygger han på Mouffe, ikke primært et sett av verdier, men et system for å håndtere uenighet. På bakgrunn av dette mener Iversen det er viktig at vi ser på våre demokratiske fellesskap som uenighetsfellesskap.

Iversen (2014, s. 12) definerer uenighetsfellesskap som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring». I denne definisjonen rettes det oppmerksomhet mot en eller annen handling, et valg som må tas. Iversen er kritisk til ideen om en abstrakt og universell rasjonalitet. Utgangspunktet for hans definisjon er derfor at det ikke er gitt at fornuftige mennesker med delt begrepsforståelse og avklarte fakta vil bli enige. Han trekker frem menneskets evne til å sette oss inn i andres perspektiv og forstå deres meninger, til tross for at vi selv er uenige i dem.

I likhet med Mouffe ser Iversen dermed stor verdi i uenighet. For det første mener han at diskusjon og uenighet kan gi økt innsikt i andre personers verdensbilde, og dermed gjøre disse mindre truende og mer forståelige. For å komme fram til et valg eller en beslutning innebærer dessuten dette at mangfoldet av meninger og handlingsalternativer må snevres inn, for eksempel ved forhandlinger eller kompromisser. På denne måten må man komme fram til en kollektiv avgjørelse på bakgrunn av noe annet enn enighet, og den prosessen vil, slik Iversen ser det, være meget lærerik. Mercier og Sperber oppsummerer en lignende tankegang: «Når du har

samme oppfatning som noen andre, undersøker du ikke argumentet hans i detalj – hvorfor skulle du gjøre det når du allerede godtar den personens konklusjon? Når likesinnede diskuterer, gi de bare hverandre argumenter som støtter oppfatningene de allerede har» (Mercier og Sperber i Wikforss, 2021).

Skolen er ifølge Iversen et godt eksempel når det kommer til dette. Han hevder at klasserom i offentlige skoler er som demokratiske samfunn i liten skala. Her er forskjellige mennesker kastet sammen der de må samhandle av grunner de ikke selv er herre over. Klasserommet har også potensialet for å være en god øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse da det på mange måter er et fristed fra avgjørelser og konsekvensrike beslutninger. Elevene kan fremme sine meninger nettopp uten at de må stå ansvarlig for konsekvensene av en eventuell gjennomføring. Klasserommet skaper dermed en mulighet til å trene på ferdigheter som er gode å ha i samspill med andre, og det kan være et trygt rom for å utforske meninger, å prøve og feile, å bryne seg på egne og andres meninger, men innenfor en ramme av læring og utvikling (Iversen, 2014, s. 62). Dette er i tråd med overordnet del av læreplanen der det fremstår at elevene skal ha samme verdier, men også forståelse for at vi er forskjellig: «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Udir, 2017).

2.6 Digitalt medborgerskap

Når vi først er inne på temaet demokrati og medborgerskap, er det relevant å rette fokuset mot Internett og begrepet digitalt medborgerskap av flere grunner. For det første så vi det ble trukket frem i beskrivelsene av fremtidens skole at selv om digital kompetanse er fagovergripende og grunnleggende, har elevene behov for å utvikle digital kompetanse som integrert del av den faglige kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er med andre ord relevant å undersøke begrepet i en samfunnsfaglig kontekst. For det andre ser vi stadig flere tegn som tyder på at Internett, og da særlig nettaviser og sosiale medier, er i ferd med å ta over som de viktigste kildene for barn og unge når det kommer til informasjon om politikk og nyheter.

Når jeg bruker begrepet digitalt medborgerskap her, så synes jeg K. G. Eriksen (2018) sin tosidige beskrivelse er meget god. Hun skriver at digitalt medborgerskap på den ene siden handler om tilgang til nettbrett, datamaskiner og internett. På den andre siden er det nødvendig med ferdigheter til å bruke slike verktøy, og å kunne delta på ulike debatt- og

kommunikasjonsplattformer. Dette innbefatter også forståelse av hvordan økt digitalisering i samfunnet påvirker vilkårene for demokratiet og ytringer (K. G. Eriksen, 2018). Dette er et aspekt man finner igjen i Fagfornyelsen under kompetansemål og vurdering for ungdomsskolen, der det heter at elevene skal kunne «utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påvirkar forma på og innhaldet i samfunnsdebatten» (Udir, 2019, s. 11).

Forskning viser at unge ser i liten grad på sosiale medier som en arena for politisk deltakelse, og de deltar i liten grad i politisk debatt på nett. De oppgir videre at de synes det er ubehagelig med motstanden fra folk som er uenige med dem (K. G. Eriksen, 2018). Dette kan man argumentere for at er en utfordring for demokratiopplæringen, og viser at elevene trenger trening i saklig debatt og det å klare og håndtere perspektivmangfold. De mener også at kvaliteten på debatter er lav. Men samtidig som elevene har lav tillit til sosiale medier, påpeker K. G. Eriksen (2018) at de både bevisst og ubevisst får informasjon om politiske saker og nyheter gjennom disse kanalene. Slik sett har sosiale medier sannsynligvis enormt stor påvirkning på elevenes forståelse av samfunnet, og vi kan, slik Eriksen ser det, være sikre på at de endrer vilkårene for og rammene rundt skolens demokratiopplæring og rollen som medborger i samfunnet.

Åsa Wikforss trekker i sin bok *Därför demokrati* frem hvor problematisk det er at Internett og sosiale medier har fått en så stor rolle i unge menneskers informasjonssanking. Her viser hun til hvor stor den kollektive makten som sosiale medier, influencere, alternative medier og politiske plattformer har fått er, hvor enkel spredning av desinformasjon har blitt og hvordan sannhet er et begrep som folk i økende grad forholder seg til ulikt (Wikforss, 2021). Dette er eksempler som viser nettopp hvor viktig det er at skolen og samfunnsfaget tar tak i dette, og at følgende kompetansemål blir prioritert i demokratiopplæringen på ungdomsskolen:

- identifisere samfunnsfaglige argumenter, fakta og påstander i samfunnsdebatter og diskusjoner på Internett, vurdere dem kritisk og vurdere rettigheter og konsekvenser når man offentliggjør noe på Internett
- vise hvordan hendelser kan framstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som oppleves som fakta og sanning (Udir, 2019).

2.7 Tidligere forskning

Tidligere forskning viser at det er bred enighet blant lærere om at demokratiundervisningen har betydning for elevenes demokratiske og politiske utvikling. De har derimot ulik oppfatning av hvordan elevene skal lære seg demokrati i praksis. CIVIC-undersøkelsen fra tok blant annet sikte på å kartlegge ambisjoner for demokratiopplæringen og opplæringsprogrammer i deltakerlandene gjennom analyser av læreplaner, intervjuer med beslutningstakere og ved hjelp av lærebokanalyser. Undersøkelsen viste at lærerne mener at demokratiundervisning er viktig for å fremme demokratisk beredskap hos elevene, og at den betyr mye for landet vårt, men at de har forskjellige oppfatninger av hva elever bør lære for å bli «gode samfunnsborgere». Den viste også at lærerne ikke er helt enige om hvilke emner som er viktige i demokratiopplæringen (Mikkelsen et al., 2001, s. 224).

Biseth (2012) hevder i sin avhandling at demokratimandatet som er gitt i styringsdokumentene ikke nødvendigvis befester seg i pensum, og at det da blir opp til skolene selv å sørge for demokratisk praksis. Hun konkluderte også med at viktige deler av demokratiopplæringen er begrenset til samfunnsfag. Børhaug (2007) fant i sitt studie at den politiske oppdragelsen i ungdomsskolen og videregående skole hovedsakelig er rettet mot valg og valgdeltagelse.

Også Sætra (2015) har sett på demokratiopplæringen i skolen. Gjennom intervjuer med samfunnsfaglærere ønsket han i sin masteravhandling å undersøke innholdet og hva det var som preget deres demokratiopplæring. Hans hovedfunn innebar at lærerne var opptatt av at elevene skal bli demokratiske medborgere, og at dette først og fremst innebærer en medborger som kan og vil delta. I likhet med Børhaug, fant Sætra med andre ord en *deltagerorientert* tilnærming til demokratisk medborgerskap. På en annen side viste lærerne å ha både en individualistisk og sosial forståelse av den demokratiske person. E. Sætra (2015) fant også at verdiene lærerne ønsket å formidle bar preg av en tilslutning til det liberale demokratiet og den sosialdemokratiske velferdsstaten.

Hvis man spesifikt ser på bruken av deliberasjon i undervisningen, er Samuelsson (2013) blant få som har arbeidet empirisk med deliberativt demokrati i den norske skolen. Gjennom en kvalitativ intervjurunde med fem samfunnsfaglærere i barneskolen konkluderte med at samtlige lærere var opptatt av at uenigheter skal aksepteres og respekteres. Aashamar et al. (2018) viser

videre i sin masterstudie at elever ofte får mulighet til å diskutere i timene, men at de sjelden deltar i meningsbrytning.

Disse funnene samsvarer med Telhaug som antyder at norske lærere ofte inntar en postmodernistisk og kunnskapsrelativistisk holdning til samfunnsspørsmål ved å formidle tanken om at få sannheter kan gjøre krav på gyldighet over andre (Telhaug i Englund, 2004, s. 267). Tanken kan være god da man unngår bastante meninger, og samfunnsfagdidaktikken peker ofte på perspektivrikdom og evne til å sette seg i andres ståsted. Henriksen (2005) beskriver likevel denne holdningen som en «farlig sovepute» hvis den befester som lærerens grunnleggende undervisningsprinsipp, og også Wikforss (2021) anser den som problematisk, da den fritar elevene ansvaret for å ta stilling i politiske og etiske spørsmål. Elevene drives da ikke inn i beslutningsdelen av demokratiet og det kan i konsekvens resultere i at framtidens borgere ikke utvikler nødvendig handlingskompetanse i politiske spørsmål (Henriksen, 2005, s. 15).

2.8 Viktige begreper

Som en liten oppsummering av kapittelet ønsker jeg å trekke frem de viktigste begrepene jeg tar med meg inn i analysen. Først og fremst har vi Strays opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati. Disse er begreper som vil brukes til å analysere innholdet i demokratiopplæringen. Siden har vi Biestas *kvalifisering, sosialisering* og *subjektivering*. Disse vil brukes til å definere formålene i demokratiopplæringen. Deretter har vi Westheimer og Kahnes ulike medborgertyper: *den personlig ansvarlige medborgeren, den deltagende medborgeren* og *den rettferdighetsorienterte medborgeren*, som vil brukes til å identifisere hvilken type medborgere informantene som resultat av sine demokratiopplæringer utdanner. Til slutt har vi Habermas' deliberative demokrati, Mouffes agonistiske demokratiforståelse og Iversens uenighetsfellesskap. Disse er teorier som vil benyttes i kartleggingen av hvilke demokratisyn det er som kommer til uttrykk i demokratiopplæringen. Andre relevante begreper her er *deliberasjon, agonisme, antagonisme* og *passions* (lidenskaper).

3 Metode

Oppgavens hovedanliggende er å undersøke innhold, fremgangsmåter og arbeidsmetoder i samfunnsfaglæreres demokratiopplæring på ungdomsskolen og drøfte hvorvidt den bærer preg av en deliberativ eller agonistisk demokratiforståelse. For å få innblikk i dette så jeg det som mest hensiktsmessig å hente inn data gjennom en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt semistrukturerte intervjuer med fem samfunnsfaglærere. I dette kapittelet skal jeg beskrive og begrunne mine metodiske valg.

3.1 Valg av kvalitativ forskningsmetode

En kvalitativ forskningsmetode var for meg et naturlig valg i denne forskningsprosessen. Det jeg ønsket å undersøke var hvordan ulike demokratisyn kom til uttrykk i samfunnsfaglæreres undervisningspraksis på ungdomstrinnet. Slik ordlyden var her skulle problemstillingen min ha blitt formulert akkurat sånn, ville observasjon ha vært et passende metodevalg. Jeg innså derimot tidlig at interessen min ikke primært lå i å se nøyaktig hvordan lærerne underviste, men i å få innsikt i lærernes tanker og holdninger til demokratiopplæring og hvilke konsekvenser de så for seg at disse kunne ha for undervisningen. Jeg så det derfor som hensiktsmessig å omformulere problemstillingen til å handle om hvordan ulike demokratisyn kom til uttrykk i samfunnsfaglæreres *beskrivelse av egen undervisningspraksis* på ungdomstrinnet. På denne måten stod den mer i stil til intervju som forskningsmetode.

I forskningsteorien finner vi belegg for å hevde at en kvalitativ forskningsmetode var rett valg i denne sammenhengen. Lund og Haugen (2006) konstaterer blant annet at en har bedre muligheter for å få dypere innsikt og forståelse ved bruk kvalitativ forskning, enn dersom man benytter seg av en kvantitativ forskningsmetode. Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker at en kvalitativ forskningsmetode tillater større grad av både spontanitet og tilpasning i samspillet mellom forsker og intervjuobjekt. De utdyper videre at man med kvalitative metoder i tillegg har muligheten som forsker til å stille litt mer åpne spørsmål, gi tilbakemeldinger, skreddersy kommende spørsmål og tolke svarene man får. Deltakerne står i disse tilfellene også fritt til å svare på spørsmålene slik de ønsker, og utdype der det er behov. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at intervju er et naturlig valg i de tilfellene der man ønsker direkte tilgang til informantenes opplevelser, meninger, erfaringer og kunnskap. Intervju var derfor et opplagt

valg for meg i denne forskningsprosessen, da det var nettopp disse tingene jeg var ute etter å få innblikk i og oversikt over.

Semistrukturerte intervju spesifikt innebærer at temaene som dekkes er fastlagt på forhånd, men at rekkefølgen på spørsmålene du stiller kan variere og at du kan følge opp med spørsmål som ikke er nedfelt i intervjuguiden, i motsetning til å følge intervjuguiden slavisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturerte intervju gir med andre ord en fleksibilitet som for meg var helt avgjørende, da oppgaven min dreier seg om et omfattende og relativt åpent tema der behov for utdyping og avklaring fort kan melde seg. I mine intervjuer var det viktig for meg at jeg fikk muligheten til å skape en dialog med informantene mine slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål der jeg følte at det var behov for det og få en helhetlig forståelse av tankeprosessene deres.

Det er med andre ord mange fordeler ved å bruke intervju. På en annen side er det også noen ulemper, og disse er det viktig at man er bevisst på når man velger å bruke denne forskningsmetoden. En av disse er at intervjueren alltid vil ha en eller annen påvirkning på intervjuobjektet, enten dette er bevisst eller ikke. I et intervju vil det dessuten også, slik som Thagaard (2003) påpeker, være en del fortolkninger som finner sted. På denne måten risikerer intervjueren ikke bare å påvirke intervjuobjektet under intervjuet, men den kan også ha en innvirkning på hvordan dataene blir forstått og formidlet i analysen. Intervjuer er også tidkrevende, og de vil sjelden utføres i et omfang som gjør at funnene kan generaliseres. Men som Thagaard (2003) påpeker er heller ikke det er mål med kvalitativ metode; da er man bedre utstyrt med en metode som er kvantitativ. Flere ulemper og mulige feilkilder vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

3.2 Intervjuprosessens syv stadier

For å gå litt systematisk til verks i gjennomføringen og presentasjonen av forskningsprosessen min, valgte jeg å støtte meg på Kvale og Brinkmann (2015) sine syv stadier for en intervjuundersøkelse. Ved å bygge opp intervjuene på denne måten, hevder de at forskeren vil få en mer strukturert og systematisk forskningsprosess.

3.2.1 Tematisering

Det første stadiet kalles *tematisering*. Dette stadiet handler om at man før man starter på selve intervjuet må ha en klar tanke om hva formålet med intervjuet er, og formulere forskningsspørsmål man ønsker å undersøke. Her inngår også det å lese seg opp på emnet du skal skrive om, og metoden du ser for deg å benytte deg av. I starten av dette stadiet skrev jeg introduksjonen og formulerte nøkkelspørsmål som operasjonaliserte problemstillingen min og dannet utgangspunkt for hva jeg ønsket datamateriale på under intervjuene. Jeg leste meg også godt opp på teorier knyttet til temaet mitt, og fant informasjon om forskningsmetoden min.

3.2.2 Planlegging

Det andre stadiet er *planlegging*, som er viktig av ulike grunner. For det første tydeliggjør det hvilken informasjon det er relevant for deg som forsker å hente inn for at du skal kunne svare på problemstillingen din og eventuelle forskningsspørsmål. På denne måten unngår man å spørre informantene om ting som ikke har betydning for oppgaven. Dette stadiet går også ut på utvelgelsen av informanter og utformingen av samtykkeskjema og intervjuguide. Her burde man også reflektere rundt etiske overveielser så man går til intervjuet best mulig forberedt. Min planleggingsfase bestod primært av å finne relevant faglitteratur og bruke den teoretiske referanserammen og nøkkelspørsmålene mine til å formulere relevante spørsmål til intervjuguiden.

Den bestod videre av å finne informanter, noe som viste seg å være en krevende oppgave av flere grunner. Korona, studenter ute i praksis, setting av karakterer og temauker bidro til at lærerne allerede hadde fulle timeplaner. Oppgavens datamateriale er et resultat av semistrukturerte intervjuer med fem samfunnsfaglærere på ungdomsskoler på Østlandet. I utvelgelsen var de eneste kravene til informantene at de måtte være samfunnsfaglærere og ansatte i ungdomsskolen, men jeg hadde et ønske om å få tak i informanter fra skoler med ulike sammensetninger når det kom til elevenes sosioøkonomiske nivåer og kulturelle bakgrunner. Først kontaktet jeg en avdelingsleder ved skole A. Hun ga meg kontaktinformasjonen til et antall lærere som jeg sendte henvendelser til selv. Det tok lang tid før jeg hørte tilbake fra alle, men til slutt var det fire av dem som ønsket å stille. Deretter forhørte jeg meg med rektor ved skole B. Der var det ingen aktuelle kandidater. For å få til en femte informant, forhørte jeg meg med lærere på skole A om de visste om en aktuell kandidat. Da fikk jeg tips om en lærer ved skole B som ønsket å stille. Mens skole A består av i hovedsak homogene elevgrupper, er skole

B preget av ulike sosioøkonomiske nivåer og multikulturelle elevgrupper. Blant informantene er både det kvinnelige og mannlige kjønn representert, og det er store forskjeller når det kommer til arbeidserfaring (se tabell A). Fordi kjønn ikke er en relevant variabel, har jeg brukt kjønnsnøytrale *hen* i informantenes gjengivelser og mine beskrivelser.

Informant	Skole	Arbeidserfaring
<i>1</i>	<i>A</i>	<i>12 år</i>
<i>2</i>	<i>A</i>	<i>3,5 år</i>
<i>3</i>	<i>A</i>	<i>7 år</i>
<i>4</i>	<i>A</i>	<i>10 år</i>
<i>5</i>	<i>B</i>	<i>11 år</i>

Tabell A: Oversikt over utvalg.

Jeg brukte videre denne tiden til å forberede meg på intervjudelen og danne meg noen tanker om hvordan jeg kunne gjennomføre min rolle som intervjuer på en best mulig måte. Her formulerte jeg også samtykkeskjema og sendte inn meldeskjema til NSD.

3.2.3 Intervjuet

Det tredje stadiet er selve *intervjuet*. Her er det viktig, slik Kvale og Brinkmann (2015) ser det, å skape en god tone, presentere formålet med intervjuet, presisere at det er frivillig og vise interesse med et positivt kroppsspråk. Jeg hadde derfor aktivt fokus på disse tingene da jeg gjennomførte intervjuene, i tillegg til å stille oppfølgingsspørsmål som var åpne, deskriptive og delvis teoriladete, men som samtidig baserte seg på deres tanker og erfaringer slik at ikke informantene skulle få noe inntrykk av at spørsmålene hadde et fasitsvar. Jeg unngikk ledende, doble og lukkede spørsmål, og passet hele intervjuet på å holde øyekontakt og nikke anerkjennende når de delte sine refleksjoner slik at dem skulle føle seg trygge til å fortelle. Jeg følte at jeg lyktes i å skape en god atmosfære og få til en samtale der informantene også stilte meg spørsmål, hvilket resulterte i utfyllende beskrivelser av deres tanker og erfaringer.

3.2.4 Transkribering

Intervjuene ledet så til det fjerde stadiet, *transkribering*, som i korthet dreier seg om å gjøre talespråk om til skriftspråk og med det klargjøre materialet som ble innhentet til videre analysering. Her brukte jeg lydopptakene fra intervjuene, og passet på å gjøre dette kort etter

intervjuene så prosessen fremdeles var ferskt i minne. På denne måten ble ikke distansen til intervjuene for stor, hvilket bidro til at jeg hadde bedre forståelse og oversikt over materialet.

3.2.5 Analyse av intervju og funn

Det femte stadiet er *analyse av intervju og funn*. Dette stadiet går ut på å analysere alt materialet fra intervjuene, redusere informasjonsmengden, få oversikt og sile ut likheter, ulikheter og nyanser. I min prosess var dette desidert det mest krevende stadiet, da omfanget av tekst og informasjon ble veldig overveldende. Til tross for det, var det også det mest interessante stadiet. Jeg valgte å kategorisere det transkriberte datamaterialet tematisk ved bruk av fargekoder. Disse fargekodene baserte seg på forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen, hvilke ble utformet nettopp for å operasjonalisere problemstillingen. Ved å bruke fargekoder til å kategorisere, fikk jeg en større systematisk oversikt over hva som ville være relevant for drøftingen. Det gjorde det også lettere for meg å identifisere likheter og ulikheter i det informantene fortalte om. I denne fasen hadde jeg også fokus på å identifisere hvorvidt funnene mine samsvarte med den tidligere forskningen som jeg presenterte i innledningen.

3.2.6 Verifisering – reliabilitet, validitet og mulige feilkilder

Siden kommer det sjette stadiet, *verifisering*. I dette stadiet er hovedfokuset på de empiriske funnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Når det kommer til generaliserbarhet er utvalget i min forskning for lite til at funnene kan generaliseres til å si noe om demokratiopplæringen generelt i Norge, noe som heller ikke var målet. Målet var å få et dypere innblikk i en håndfull læreres undervisningserfaringer og med det utvikle kategorier og begreper som kan gi retning for videre studier. Til sammenligning vil det ikke være på CIVIC-undersøkelsens eller Biseths kaliber, men står på lik linje med omfanget til både Sætra, Samuelsson og Aashamar et al.

Når det kommer til studiets *validitet*, er ikke svaret like rett frem. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke, det vil i dette tilfellet si hvorvidt semistrukturerte intervju faktisk reflekterer de fenomenene vi ønsker å måle. Thagaard (2003) trekker frem hvordan validitet også handler om i hvilken grad forskeren spesifiserer hvordan han eller hun har kommet frem til de slutningene som trekkes på bakgrunn av analysen. På bakgrunn av dette var det viktig for meg å hele tiden være bevisst på at mitt ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultatene, og at jeg stilte spørsmål som ga et

detaljert og variert datamateriale. Dette innebar å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å motvirke misforståelse og bekrefte min forståelse av et utsagn, og på denne måten få så detaljerte og varierte beskrivelser som mulig. Silverman (2011) trekker frem hvordan en mulig feilkilde som kan svekke validiteten er at informantenes beskrivelser kan bære preget av et ønske av hvordan de ønsker å fremstille seg selv. For å motvirke dette, og fordi jeg ønsket så spontane svar som mulig, valgte jeg å stille spørsmålene der og da fremfor å gi intervjuguiden på forhånd.

En annen mulig feilkilde som kan svekke, men også styrke, intervjuenes validitet er det faktum at jeg brukte lydopptaker under intervjuene. Dette ble gjort fordi jeg ville være oppmerksom på det informantene sa der og da, fremfor å holde fokuset på å notere. Dette tenkte jeg var viktig slik at de følte at jeg lyttet til dem, og at jeg som intervjuer var i stand til å stille oppfølgingsspørsmål der det egnet seg. Det ble også gjort slik fordi det ga meg mulighet til å lytte til opptakene flere ganger, og dermed minske risikoen for at jeg enten gikk glipp av informasjon eller skrev ned utsagnene deres ukorrekt. Til tross for mange fordeler, trekker dog Løkken og Søbstad (2006) frem at bruk av lydopptaker kan prege informantene og hemme svarene som blir gitt. Hvorvidt dette skjedde fikk jeg ingen inntrykk av da informantene virket komfortable de gangene bruk av lydopptaker var et tema, men man har ingen garanti. Jeg var dog påpasselig med å presisere både i informasjonsskrivet og også under intervjuene at lydopptakene kun ville være tilgjengelig for meg og veileder, og at det ville bli slettet ved slutten av prosjektet.

En siste mulig feilkilde jeg ønsker å trekke frem, som kan ha innvirkning på validiteten av intervjuprosessen, er utvalget mitt. Prosessen med å finne allerede overarbeidede lærere som både ønsket og hadde tid til å stille til intervju var som sagt krevende, og det tok lang tid før jeg fikk tak i antallet jeg ønsket. Et resultat av dette var at flere av informantene jobbet ikke bare ved samme skole, men også i samme team. Dette gjenspeilet seg raskt i svarene deres, spesielt når det kom til arbeidsmetoder. I og med at spørsmålene var formulert slik at det var lærernes personlige tanker og erfaringer som ble etterspurt, fant jeg likevel nok nyanser som kunne drøftes. Men dersom jeg hadde gjort prosjektet en gang til, hadde jeg forsikret meg om å være enda tidligere ute og sanket informanter fra et større omfang skoler enn det jeg fikk til denne gangen. Dette ville ha ført til et bredere omfang erfaringer med ulike elevgrupper.

Til tross for at dette er viktige aspekter man burde være bevisst på, var det likevel min oppfatning at studien undersøkte det den var ment for å undersøke, da den fikk frem detaljrike beskrivelser av lærernes praksiserfaringer. En annen ting jeg gjorde for å styrke validiteten og for å sikre samsvar i alle ledd, var å operasjonalisere problemstillingen min i den forstand at jeg lagde flere underkategorier som ville undersøke ulike aspekter av den. Disse lagde jeg i form av forskningsspørsmål som deretter dannet utgangspunkt for intervjuguiden min. På denne måten sikret jeg at datamaterialet i intervjuene mine ville gi meg svar på akkurat de tingene jeg ønsket å undersøke og drøfte. Disse ble siden også brukt som utgangspunkt for gangen i drøftingen.

Reliabilitet derimot, er knyttet til målesikkerhet og går blant annet ut på om en annen observatør ville ha kommet frem til de samme funnene, hadde han eller hun gjort de samme intervjuene igjen. Mens Kvale og Brinkmann (2015) omtaler reliabilitet som konsistens og troverdighet i forskningsresultatene, handler reliabilitet for Thagaard (2003) om å forholde seg kritisk til hvorvidt prosjektets utføring er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Som jeg nevne kort i starten av kapittelet, så er fortolkninger alltid et element i intervjuer mellom mennesker. Det er derfor ingen garanti for at en annen forskning ville ha tolket svarene og trukket presist de samme slutningene som jeg har gjort, da en annen forsker umulig kan opptre på nøyaktig samme måte.

En forskers fortolkninger vil være preget av forskjellige ting, blant annet det teoretiske grunnlaget (Thagaard, 2003). En annen mulighet for påvirkning av mine fortolkninger som jeg tenkte på allerede da jeg lagde intervjuguiden, og som jeg senere fant som eksempel på feilkilde av Svartdal (2019), er det han kaller *forventningseffekter*. Fordi forskere ofte har spesifikke forventninger til utfallet av sine undersøkelser, så kan disse forventningene påvirke forskningen. Slike forventningseffekter kan slå ut på mange måter, for eksempel ved at tvetydige utsagn fra en deltager tolkes slik at data passer med forskerens forutinntatte hypotese, eller at forskeren ubevisst og systematisk behandler deltakere forskjellig. Fordi jeg i oppgaven skulle kartlegge hvorvidt jeg så spor av ulike demokratiforståelser hos lærernes undervisningsbeskrivelser, innså jeg at jeg fort kunne gå i en slik felle nettopp fordi jeg hadde et ønske om å finne noen tegn på det. Dersom jeg for eksempel skulle konkludere med at demokratiopplæringen bar preg av et deliberativt demokratisyn fordi det meste tydet på det, kunne jeg for eksempel ha utelatt informasjon som pekte i en annen retning fordi jeg ville ha

en tydelig konklusjon. Det at jeg ble bevisst på det på forhånd hjalp meg imidlertid til å aktivt forsøke og motvirke at dette var noe som kunne skje ubevisst.

På en annen side kan transkriberingsprosessen skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer, da transkribering er en fortolkningsprosess mellom talespråk og skrevne tekster, hvilket innebærer at en og samme uttales kan bli transkribert ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er alle ting jeg forsøkte å være bevisst på under prosessen, og for å motvirke dette og kvalitetssikre i den grad jeg kunne var jeg påpasselig med å ha fokus på de forholdene som potensielt kunne ha påvirket samtalen. De tingene jeg derimot gjorde for å styrke reliabiliteten var å fremstå åpen og tillitsfull, samtidig som jeg viste genuin interesse rundt det de snakket om. Jeg presiserte også på starten av intervjuene at jeg ikke var ute etter noe riktig svar og at jeg ikke dannet meg noen mening om hvordan de valgte å gjøre ting, i håp om at de som resultat følte seg trygge nok til å være ærlige. Gjennom intervjuene hadde jeg også fokus på å stille åpne spørsmål og unngå å lede dem i noen som helst retning på veien mot deres refleksjoner og konklusjoner, samtidig som at jeg forsøkte å stille spørsmål som var konkrete nok til at informantenes svar faktisk var representative for deres forståelse av temaene og undervisningspraksiser. Jeg tenker at dette var noe jeg lyktes med, både fordi det virket å være gjengivende og nøyaktige beskrivelser, men fordi det ga meg data jeg kunne drøfte.

3.2.7 Rapportering og forskningsetikk

Intervjuprosessen syvende og siste stadiet er *rapportering*. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er i dette stadiet at funnene fra forskningsprosessen formidles. De utdyper videre at denne rapporteringen burde formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, og at de må kunne ut i et lesbart produkt. Her er det også viktig at man tenker over de etiske sidene ved studien. I min studie er drøftingen resultatet av dette stadiet. Det etiske har også blitt ivaretatt på flere måter. For det første har studiet fått godkjenning av NSD, samtykke har blitt innhentet, og informantene har blitt grundig informert om deres rettigheter underveis. Funnene har også blitt anonymisert fortløpende. Under intervjuene har jeg i tillegg hatt fokus på å behandle informantene og deres utsagn med respekt og gått frem på en måte jeg håper har etablert tillitt og ærlighet.

4 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene gjennom en kategorisk fremstilling. Kategoriene baserer seg på de fem forskningsspørsmålene som ble presentert i avhandlingens innledning, hvilke ble utarbeidet og vektlagt i intervjuguiden for å gi et rikt bilde av lærernes demokratiopplæring og en dyptgående forståelse av oppgavens tema og problemstilling. Ut ifra svarene vil jeg trekke frem hovedtendensene som gikk igjen på de ulike områdene, og eventuelle avvik. For at lærernes budskap i deres erfaringer og beskrivelser skal bli gjengitt så presist som mulig, vil jeg trekke inn ulike sitater underveis. Siden vil jeg gå videre og drøfte resultatene opp mot teori i en egen drøftingsdel.

4.1 Hva betrakter lærerne som målet med demokratiopplæring i skolen?

For å få et inntrykk av informantenes tanker rundt demokratiopplæring og hva de vektla som det aller viktigste, ble de bedt om å identifisere hvilket mål den først og fremst har eller burde ha. Informant 1 (heretter omtalt som I1) svarte at det viktigste målet må være at: «man får en erfaring, en opplevelse av at i et samfunn så er man viktig; man er en viktig brikke i et samfunn». I1 pekte ut dette som det viktigste, fordi hen tenkte at elevenes følelse av at man er viktig potensielt ville ha en innvirkning på deres deltakelse i samfunnet, med vekt på lokalsamfunnet. Hen trakk også fram at det var viktig at demokratiopplæringen gir elevene trening i å ta valg og tørre å stå for valgene man tar, og hen har derfor alltid mål som mål når hen får en ny klasse å gjøre klasserommet til et trygt sted slik at flest mulig tør å ytre seg. Dette gjør hen blant annet ved å kreve første skoledag at alle reiser seg og sier navnet sitt og hvor de bor i skolekretsen, slik at man allerede da bryter rollen der man sitter stille og ikke sier noen ting. Hen tar også ofte i bruk en aktivitet der hen har skilt i klasserommet der det står «helt enig», «delvis enig», «delvis uenig» og «helt uenig», der elevene skal stille seg for å svare på en påstand. I1 tvinger ingen til å begrunne, men er fornøyd med at dem stiller seg en plass fordi dem da har vist de andre at de tar et standpunkt. Sånn sett var det å evne og ta et personlig standpunkt det som var av størst betydning.

Informant 2 (heretter omtalt som I2) beskrev demokrati som et styresett som «hviler på et grunnlag av opplyste innbyggere». For hen så er det ikke nødvendigvis det viktigste i demokratiopplæring å forstå hvordan Stortinget eller valgsystemet fungerer, men heller å kunne

forstå ulike perspektiv, forstå ulike meninger og at det veldig ofte finnes ulike sider av samme sak. Hens beskrivelser kokte ned til at målet med demokratiopplæring er eller burde være at elevene får en felles kunnskapsbase og evnen til å se perspektiver, slik at de ble i stand til å ta stilling i store spørsmål og delta i bestemmelsene rundt hva som skal gjøres. I2 tok i likhet med I1 ofte i bruk diskusjon og skalaen fra «helt enig» til «helt uenig», men til forskjell fra I1 la hen opp til at elevene skulle, «uten avbrytelse fra de andre», forsvare standpunktet sitt. Hen var med andre ord ikke fornøyd med, i motsetning med I1, at elevene tok et standpunkt; de måtte også begrunne og argumentere for det.

Noe som ble tydelig i intervjuet med informant 3 (heretter omtalt som I3) var at det er stor forskjell på hvor mye lærere reflekterer og har en bevissthet rundt demokratiopplæring og de ulike sidene av den som tas opp i denne avhandlingen. På nesten samtlige spørsmål i intervjuet, startet I3 enten med tenkepauser eller kommentarer som: «godt spørsmål» og «nå spør du godt». Dette betyr selvsagt ikke at I3 ikke gjennomfører en god demokratiopplæring, det belyser kun det faktum at bevisstheten rundt den blant lærere varierer. I3 refererte ofte til at hen i sin karriere kun hadde hatt ganske så homogene elevgrupper, og at uenighet sjeldent var en stor greie, hvilket kan ha vært årsaken til at hen syntes spørsmålene var utfordrende å svare på. Da I3 ble spurt hva hen mente at målet med demokratiopplæringen er eller burde være, svarte hen at det var å skape elever som har meninger om ting, og som ytrer dem og deltar i demokratiet. Noe hen ofte sa til elevene sine, var at hvis du ikke er med å stemme og delta, så har du valgt å ikke bry deg og dermed gitt fra deg retten til å påvirke utfallet.

For informant 4 (heretter omtalt som I4) handlet demokratiopplæring først og fremst om å forstå hva et demokrati er og hva som ligger i ordet demokrati; alt ifra menneskerettigheter til ytringsfrihet til å forstå de konseptene som I4 tolker som underkategorier i et demokrati. Så var det det å sørge for at elevene får det «såpass innunder huden sånn at det blir en naturlig del av deres dannelsesløp her på skolen, eller i livet generelt». I4 presiserte samtidig at hen syntes det var viktig at ikke demokratiopplæringen og demokratiet i seg selv blir tatt som en håndfast greie, men at det er viktig med et kritisk blikk til tross for at det så fastet i hele utdanningsløpet. Siden kom det med å utvikle ferdigheter for å bli gode medborgere, uten at I4 gikk noe nærmere på hva disse bestod av.

Fokuset i demokratiopplæringen til informant 5 (heretter omtalt som I5) lå på å «etterstrebe et samfunn hvor vi viser respekt og aksept for at vi er ulike, og at man skal kunne delta da, på lik

linje med alle andre uansett hvem man er». Hen var med andre ord veldig opptatt av å gi elevene en følelse og tro på at de kan gå ut og faktisk endre samfunnet. Hen understreket at dette kanskje er særlig viktig for elever med minoritetsbakgrunn, da mange føler seg litt utenfor i storsamfunnet. Da er det spesielt viktig for I5 at disse elevene går ut i samfunnet og tenker at de kan være en viktig del og en viktig stemme når det kommer til hvordan ting skal være.

4.2 Hva er lærernes mål ved bruk av diskusjon?

For å danne et bilde av hvor stor grad diskusjon som arbeidsmetode ble brukt i klasserommet, ble informantene spurt om hvor ofte de la opp til diskusjon i sin undervisning. Her svarte samtlige at dette var noe de brukte ofte, som regel hver time enten det var i læringspar, grupper eller i plenum, både planlagte og spontane. Elevutsagn var noe som som regel ble tatt tak i og problematisert fortløpende. Da de senere ble spurt om hva deres mål med bruk av diskusjon var, varierte svarene deres i større grad. I1 hadde stort fokus på at elevene fikk trening i å *lytte*, da hen mente at dette ville bidra til forståelse for at spørsmål har flere svar og at det finnes ulike perspektiver på ting. Det var også viktig på vegne av den som snakket, slik at eleven fikk følelsen av å bli lyttet til. I1 mente at de aller fleste kunne bli flinkere til å lytte, og opplevde at det ofte var de «skoleflinke» som var dårligst til dette fordi de allerede hadde en klar overbevisning om at de uansett hadde rett. Hen mente også at diskusjon var viktig fordi man fikk trene seg på å ta standpunkter. Andre arbeidsmetoder I1 nevnte, var påstandsspill og elevmedvirkning.

I2 sitt mål med diskusjon gikk, i likhet med I2, primært ut på å ta inn ny kunnskap og dermed forstå mer og være i stand til å se ulike perspektiv. I de tilfellene der ulike sider ikke ble belyst gjennom utsagn fra elevene, så hen på det som sin oppgave å komme med balanseringer og med det trigge til videre diskusjon. Andre arbeidsmetoder I2 trakk fram, var påstandsspill, gruppeprosjekter og oppgaver der elevene selv oppsøker informasjon, nettopp for å stimulere til en kunnskapsbase og evne til å ta til seg informasjon.

Også I3 var opptatt av å få frem ulike meninger og synspunkter når hen iverksatte eller møtte på diskusjoner i klasserommet. Hens mål gikk ut på det at elevene rett og slett skulle få øvelse i å være i en diskusjon der folk er uenig med deg. Her hadde hen fokus på at man skulle ta valg og få frem sine meninger, samtidig som man skulle respektere at andre hadde en annen mening enn deg. Selv om ordlyden var litt annerledes, handlet det dermed her også mye om

perspektivtaking og å utvikle toleranse for uenighet. Diskusjon og debatt var de arbeidsmetodene I3 trakk frem som de hen brukte mest.

I likhet med både I1, I2 og I3 handlet diskusjon også for I4 mye om det at elevene fikk fremmet sin mening og forstå noe utenfor seg selv ved å bli eksponert for ulike syn på en sak. Hen la derfor ofte opp til at elevene skulle «bytte» mening og dermed gå utenfor sine egne meninger og inn i noen andres. Andre arbeidsmetoder I4 trakk fram var klassesdebatter og arbeid med leserinnlegg og argumentative tekster, nettopp for å øve på å ytre og argumentere for sine meninger.

I5 utpekte i likhet med I1 lytting som en viktig ferdighet og et viktig aspekt i diskusjon. Hen mente dette ville gi øvelse i å ta tak i det andre sider og utvikle en forståelse for hvor eleven kommer ifra med det den sier. Her gikk det med andre ord også mye ut på det å bruke diskusjon til å utveksle meninger og få frem nyanser i en sak. I5 nevnte mange forskjellige arbeidsmetoder, men utover å diskutere var disse sentrert rundt innsanking av informasjon og fakta i faget.

Under intervjuet stilte jeg alle oppfølgingsspørsmålet: har du noensinne et mål om at elevene skal bli enige i en diskusjon? Her svarte I1: «eh, ja ... men ikke sånn type verdi og politikk og sånt, men jeg har et veldig fokus på at de skal bli enige i par eller gruppe, men det går mer på at de skal bli enige om hvilke setninger i et leserinnlegg som de syntes fikk frem budskapet klarest, for eksempel. Men ikke et mål om å bli enig om meningene sine». I2 hadde ingen mål om at elevene skulle bli enige, og endte heller ikke selv diskusjoner med noen form for konklusjon, men heller en åpen vinkling.

I3 virket å ha et større fokus på dette med å komme til en enighet i diskusjon enn I1 og I2, men det var ikke noe hen gjorde ofte. Hen fortalte at dette var noe som fikk fokus når hen underviste om koalisjonsregjeringer eller når de snakket om politiske lovnader i forkant av valg; hvordan man da er avhengig av det å kunne enten inngå kompromisser eller drøfte en sak i samspill til man kommer til en slags enighet.

Da jeg spurte I4 om hvorvidt hen noen gang la opp til at elevene skulle bli enige, sa hen først at dette ikke var noe hen gjorde bevisst, men at det å enes om ting var noe hen absolutt så verdien av. Etter hvert som hen reflekterte mer over det, utfordret hen meg litt, og sa at ved å

få elevene til å forstå en sak fra flere sider så kunne man si at man var man *på vei* til å komme til en enighet, fordi man så verdien av argumentene andre kom med. Men hen kunne ikke komme på et tilfelle der hen har bedt klassen om å bli enige om noe.

I5 hadde ingen mål om at elevene skulle bli enige; hen så seg fornøyd med at elevene fikk muligheten til å sette seg inn i andre ståsteder og med det få et mer nyansert bilde av en sak enn de kanskje hadde før de kom inn i timen.

4.3 Hva er lærernes holdninger til uenighet?

Hovedtendensen blant informantene var at de anså ulikhet og uenighet som noe positivt og en viktig ressurs i klasserommet. I1 mente at det å bli tvunget til å ta andre perspektiver er veldig lærerikt, og at dette *kunne* føre til at man endrer mening, men at: «det spiller ingen rolle, for det er heller ikke målet». I1 betrakter klassen som et verdifelleskap, men er selektiv når det kommer til hvilke verdier som inngår i fellesskapet. Hen trekker frem at inkludering, åpenhet, nysgjerrighet og raushet er verdier det er viktig å ha, men understreker at: «det kan jo ikke være sånn at man skal ha en bestemt mening om ting».

I2 ga også uttrykk for at hen synes uenighet i klasserommet er viktig, spesielt fordi det ga klassen en mulighet til å prate om hvordan man skal forholde seg til og reagere på folk som er uenige med deg. På denne måten er ikke uenighet bare en styrke når det kommer til å belyse ulike perspektiver; det kan også være demokratisk dannende når det kommer til å forberede elevene på hvordan de skal oppføre seg i møter med uoverensstemmelser i arbeidslivet og ellers i samfunnet. I2 mener at det er ønskelig at klassen skal være et verdifelleskap, men mener i likhet med I1 at det skal være en grense for hvor dypt dette fellesskapet skal gå. Verdier som det å ta hensyn til seg selv og andre og toleranse for at man er forskjellige er viktig, men utover det er det ikke noe mål om at man skal være enige i verdispørsmål som går på for eksempel abort, valg eller innvandringspolitikk.

For I3 var uenighet viktig fordi hen mener det rett og slett gjenspeiler verden:

«Ingen er like, og det er det som gjør at vi kommer videre; at vi er uenige og diskuterer ulike sider ved en sak. Både som elev og som menneske så vil du alltid komme opp i situasjoner der du er rundt folk med ulike meninger, verdier og tanker, enten om hvordan ting skal gjøres, eller

menes. Og det å ha den rausheten og forståelsen for at du ikke trenger å være enig med dem, men respektere at man er forskjellige ..."

For I4 var det at uenighet kom fram i klasserommet viktig fordi kontroversielle temaer man ofte har ulike meninger om er noe elevene er borti og snakker om utenfor klasserommet. Klasserommet var derfor viktig i denne sammenhengen, fordi det kunne gi en tryggere ramme for å åpne opp for disse temaene, bekrefte og avkrefte ideer og diskutere det på en mer styrt måte. I4 så også på klassen som et verdifelleskap, og anså det som hens oppgave som lærer å utstyre elevene med de verdiene som skolen var ment til å fremme. Hen anså uenighet dog som selve kjernen i et verdifelleskap, da kanskje den viktigste verdien var det å ta toleranse for at i et slikt felleskap vil det alltid eksistere et mylder av ulike meninger og holdninger.

I5 opplevde uenighet som en fin ting, da hen mente at det var selve drivkraften i samfunnsutvikling; «uten ville vi fremdeles hatt tvangsekteskap og blodhevn i Norge. Så vi trenger at vi er uenige». I5 syntes at veldig mange elever i dag er veldig politisk korrekte og opptatt av at man skal ta vare på minoriteter, og at de med det glemmer at det er lov å ytre seg som ytterpunkter og at det er viktig å tale de «vonde» pratene. Derfor mener hen det er viktig at lærere prøver å få fram disse, fordi klassemiljøet er «alfa omega for å ha en sånn samtale».

4.4 Hvordan ser lærerne på egen rolle i møte med uenighet?

Stort sett virker det som at lærerne er veldig bevisste på sin rolle både i møte med uenighet, og også hva de gjør for å skape et klima der ulikhet og uenighet er ønsket og nødvendig i et klassefelleskap. Mens noen syntes det kunne være vanskelig og ubehagelig å møte på og stå i, var det for andre ingen utfordring. I1 var veldig opptatt av at elevene skulle få ytre sine meninger i klasserommet, og at det bare var fint om disse meningene var ulike og kanskje stod i motsetning til hverandre. Ifølge hen var hens rolle å sørge for at alle sider og vinklinger av en sak ble belyst, både slik at elevene fikk et balansert bilde og også muligheten til å sette seg inn i ulike perspektiv. For I1 var det veldig viktig å understreke at hen aldri sa: «jeg synes at ...» eller ga uttrykk for hva hen mente om en sak, men at hen fokuserte på at alle synspunkter skulle være representert. Uansett var de sakene det ofte oppstod uenighet rundt, de kontroversielle temaene, gjerne de sakene som engasjerte elevene mest. Dette ga muligheter I1 mente det var viktig for læreren å utnytte. I1 syntes generelt at møter med uenighet og kontroversielle temaer stort sett har gått bra, men innrømmer at hen syntes religion var spesielt vanskelig fordi elever fort ble krenka og støtt.

Et interessant aspekt ved samtalen med I1 var at hen som sagt var veldig prinsipiell på det at det ikke var lærerens rolle å formidle sine egne synspunkter eller meninger i en sak, og på den måten stå i fare for å påvirke elevene til å danne seg en bestemt mening. Da hen snakket om møter hen hadde hatt med elever som uttrykte uenigheter virket det dog som at det var nettopp disse situasjonen som utfordret lærerens standpunkt på dette området. Da læreren ble spurt om hen følte at hen alltid klarer å forholde seg nøytral til holdninger som strider imot hens egne, svarte hen med å beskrive en opplevelse hen hadde hatt i en time:

«Jeg føler stort sett at jeg gjør det ... men ... det var egentlig litt interessant at det her kom nå, for jeg har en elev som kan komme med sånne ting som jeg ... for det første tenker jeg: «hvor har du dette ifra? Hvor mye tid har du brukt på å sette deg inn i det her for å ende opp med veldig klare oppfatninger om ting?» For eksempel når det var Holocaust-dagen nå, så var det mange elever som fant fram bilder fra Auschwitz. Og da fortalt jeg klassen om en veldig sterk opplevelse da jeg stod oppe i vaktårnet i Auschwitz og så utover ... og da fikk jeg en følelse av, liksom, hvor forferdelig det hadde vært (...) hvor han ene gutten sier: «ja, men det var ikke bare negativt det nazistene gjorde heller, for de var jo veldig gode på effektivisering og system, så det var jo positivt det.» (...)

Der og da følte jeg at eleven sa det for å provosere, så jeg overhørte det nesten bare litt. Men så fortalte jeg også at Auschwitz kanskje ikke var den verste leiren, at du hadde Sachsenhausen der dem drev med forsøk på fanger, operasjoner uten bedøvelse og sånt, og da sa han gutten (...): «ja, men det var jo sikkert bra for legevitenenskapen, man fikk sikkert mye informasjon om reaksjoner i kroppen». Og akkurat da ble jeg helt sånn ... da sa jeg det, at: «vet du hva, det stemmer faktisk ikke». Så for såvidt så var jo det min oppfatning da, men også forhåpentligvis oppfatningen til flesteparten da. (...) Man skal jo få mene det man vil, men akkurat det har vært en nøtt for meg da.»

I1 la også til, helt på slutten av intervjuet, at: «det jeg ofte gjør er at jeg lar dem komme med sine tanker rundt det, men jeg sier jo mange ganger til slutt etter en sånn runde at: «det er faktisk ikke greit, det er krenkende og det er sårende for folk.» (...) for jeg er litt opptatt av å vise fram ting, også heller forhåpentligvis få dem med på at det ikke er greit».

Da I2 snakket om hvordan hen forholdt seg til og møtte uenighet i klasserommet, beskrev hen noe hen kalte «skolens paradoks», hvilket gikk ut på at lærere gjerne vil at elevene skal finne ut av ting på egenhånd og utforske selv, men så skal de helst ende opp innenfor en viss «firkant».

Hen var veldig opptatt av å møte uenighet med å belyse ulike sider og oppfordre elevene til å ta ulike perspektiver, men hen var også veldig bevisst på at hen har noen tanker om at elevene skal ende opp på et visst sted. Mens I1 var opptatt av å understreke at hen forholdt deg nøytral i kunnskapsformidlingen når det kom til hens synspunkter på en sak, virket I2 å ha et mer bevisst forhold til hvordan hens holdninger, verdier og meninger mest sannsynlig blir gjenspeilet på et vis uansett. Dette kunne være i hvordan hen ordla seg, men også i vinklingen av saken og hva som ble belyst og fremhevet:

«Jeg klarer nok ikke nødvendig å problematisere ting som sammenfaller med mine meninger like bra som jeg problematiserer ting som ikke sammenfaller med mine meninger. Men det er rett og slett bare fordi jeg ikke ser det (...) Hvis jeg opplever at «dette kan jo umulig stemme», så må jeg problematisere det på et eller annet vis. Og da vil jo mine egne tanker, holdninger og verdier komme til syne, for det er det som vil ha betydning for hva jeg opplever som fakta eller usannhet».

Til tross for at I3 ikke selv følte at hen hadde møtt på så sterk uenighet at det ble utfordrende, og at hen aldri hadde stått i en situasjon der noen har blitt følelsesladde, hadde hen likevel noen tanker rundt hvordan hen ville ha reagert. For hen var det viktig å alltid anerkjenne at elevenes meninger er viktige, at de har lov til å mene det de mener og at det er viktig at de ytrer det dem mener. Når det kom til hvorvidt I3 sine egne holdninger spilte noen rolle i hva som ble sagt og vektlagt, svarte hen at hen var veldig opptatt av at man ikke skal overføre sine holdninger og verdier til elevene. Hen tenkte likevel at hvis du hadde spurt elevene hens, så hadde det sikkert kommet fram hva hen mener og at «noen ganger kan det være riktig og, at du får sagt din mening i noe som engasjerer deg». I3 vedkjente også, når vi var inne på verdifelleskap, at det helt klart var enkelte verdier eller synspunkter hen ønsket at elevene skulle sitte igjen med, også hvis de strider imot de dem allerede har. Dette var verdier hen anså som grunnleggende i det demokratiske norske samfunnet, som ytringsfrihet, respekt og toleranse.

I møte med uenighet var I4 opptatt av å stille mange veiledende spørsmål, uten å gi noe fasitsvar, men hele tiden gå tilbake til hva, hvordan, hvorfor-spørsmålene og med det tvinge eleven til refleksjon rundt holdninger til sin egen ytring. Bakgrunnen for disse spørsmålene var å belyse innholdet i ytringen og forsøke å se det fra et mer faglig ståsted. Hen nevnte en opplevelse hen hadde hatt der klassen snakket om en SIAN-demonstrasjon der demonstrantene, til tross for at de utførte provoserende handlinger som å brenne Koranen og lire fra seg ganske

så hatefulle og krenkende ytringer, fikk fysisk beskyttelse fra politiet. I denne elevgruppen hadde hen en muslimsk gutt, med en klar overbevisning om hva han mente en «god muslim» var, som ønsket å bli politi i Norge. Han låste seg i denne timen veldig fast i det at SIAN ikke fortjente denne politibeskyttelsen, men at de fortjente mange andre verst tenkelige ting, fordi de sprer hat, fremmedfrykt og rasisme:

«Men så sier jeg: «men du ønsker å bli politi. La oss si at du er på en SIAN-demonstrasjon som politi, og du skal frakte en SIAN-demonstrant fra det stedet til et annet sted i din politibil og personen sitter og lirer av seg hatefulle kommentarer til deg som muslim i politiuniform. Hvordan hadde du da reagert? Hadde du vært deg personlig, eller hadde du da gått inn i lovverket, som ytringsfriheten forsvarer da, i en sånn situasjon?» Og da forsto han jo greia i mye større grad, at man må se det fra ulike ståsted da. Så det er liksom det å få dem ut ifra deres egen komfortsone der de har sine egne meninger, og kanskje finne konkrete eksempler som kan utfordre dem på nettopp det da».

Når det kom til evnen til å se og diskutere en sak fra flere sider, hadde I4 en litt mer strategisk fremgangsmåte enn de andre informantene. I stedet for å *håpe* at elevene gjennom diskusjon klarte å se de ulike sidene og ta andre perspektiver, satt I4 det ytterligere på agendaen ved å informere elevene som at dette var en ferdighet de ville bli vurdert på i faget. Dette opplevde hen at ga god motivasjon til nettopp det å gå utover sin egen subjektive mening. I4 var videre også opptatt av at hens meninger eller holdninger ikke skulle være et element i hens undervisning. Hen har for eksempel aldri sagt noe om hva hen stemmer, eller hva hens mening i en politisk sak er. Det var ikke hens oppgave; hens oppgave var å hjelpe elevene til å finne ut av slike ting selv.

For I5 handlet mye av lærerrollen i møte med uenighet om å sørge for at diskusjonen er faglig og ikke så følelsesstyrt. For hen var det viktig at elevene ytret det de mente, men at fokuset utover det var på å styre det i en retning der man snakket om rettigheter man har og de demokratiske prinsippene som eksisterer i samfunnet. I5 var også veldig opptatt av å sørge for at elevene fikk trening i å møte uenighet på en god måte; «ja, jeg blir opprørt, men hvordan skal jeg håndtere de følelsene i en sånn situasjon og få frem min mening?». Heller ikke I5 ga noen opplysninger om hva hen stemte eller hvor hen stod i verdispørsmål, da hen ville at elevene skal gjøre seg opp sine meninger ut ifra den informasjonen de kan tilegne seg ved å lese på nett og se på nyheter og øve opp evnen til å være kritiske. Samtidig anerkjente hen at hens

undervisning fremmet visse verdier, både fordi hen er pålagt til å fremme dem gjennom styringsdokumentene, men også fordi det er verdier hen ønsker at elevene skal gå ut av skolen med. På den måten «er jeg jo likevel med på å forme dem slik jeg vil at de skal være».

4.5 Er digitalt medborgerskap et fokus i undervisningen?

Samtlige av informantene snakket om at det å være kritisk og vurdere kilders troverdighet var et viktig fokus i deres samfunnsfagundervisning. Ingen av informantene nevnte imidlertid noe om at det å være demokratiske medborgere på Internett var noe de belyste eller snakket om i undervisningen.

I1 sier at hen ser mer og mer at engasjerte elever kan komme med masse fakta om ting, og at selv om elevene ikke sier eksplisitt at: «dette har jeg lest på sosiale medier», så forstår hen det sånn at det som regel er der informasjonen kommer ifra. Dette kan være en utfordring da det innebærer at det kan være informasjon læreren ikke selv har hørt om, men dette møter hen med å stadig stille spørsmål om hvor de har lest ting og ha fokus på kildekritikk i undervisningen. I1 tenker at engasjement rundt elevenes informasjonslandskap og ydmykhet rundt det at visse ting er nytt og ukjent, også for lærere, er viktig.

For I2 var det viktig å belyse ikke bare troverdigheten av en kilde i undervisningen, men særlig hvordan ulike perspektiver man tar eller verdisyn man besitter vil ha en innvirkning på hvordan man leser og forstår den sammen statistikken:

«Sånn som med innvandring, for eksempel, som kan være et betent tema mange kjenner litt på, og som mange har sterke meninger om ... så, ja, det kan for eksempel godt være at innvandring fører til lavere generell levestandard på et gjennomsnittsnivå. Noen ser på det som: «ja, derfor burde vi ikke ha innvandring», mens andre kan tenke at: «ja, selvfølgelig, det er fordi det kommer folk som har en vanskelig bakgrunn, og derfor blir det sånn». Og da blir spørsmålet: er målet vårt å ha det best mulig for de som allerede bor i landet eller er det mål om å ha det best mulig for folk, uavhengig av hvor de kommer fra? Det blir et verdispørsmål, basert på akkurat den samme statistikken.»

Kildekritikk var også viktig i I3 sin demokratiopplæring, uten at hen gikk noe nærmere inn på det annet enn at hen fokuserte på å vise et bredt omfang med kilder i en sak.

I4 var veldig opptatt av at elevene skulle utforske kildens opphav, men at det var viktig at lærere belyser hvordan kilder, til tross for at troverdigheten er stor, kan inneholde mye meninger og argumenter som man må være bevisste på. I4 bekymret seg mye over «fake news» og «alternative fakta», og at dette var noe lærere i høy grad måtte jobbe mer og mer med da det evige informasjonslandskapet bare fortsetter å vokse.

Også I5 hadde mye fokus på kildekritikk i sin undervisning, og det å stille elevene spørsmål om hvilken kilde de hadde brukt når de gjorde seg opp tanker som stod bak de tingene de ytret var noe hen gjorde ofte. I5 var veldig opptatt av å stille seg spørrende sammen med elevene til hvilken virkelighet kilden fremstilte, og hvorvidt det var en spesiell grunn til det. Hen håpet at hen klarte å være så objektiv som mulig og ikke lot sitt verdisyn ha noen innvirkning på hvilke kilder hen fremmet som mest troverdige.

5 Drøfting

I dette kapitlet drøftes oppgavens funn opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel to, sett i lys av min problemstilling: *Hvordan kommer ulike demokratisyn til uttrykk i samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen undervisningspraksis på ungdomstrinnet?* For å kunne danne meg en mening om dette som er forankret i en nyansert forståelse av lærernes demokratiopplæringer, vil jeg først og fremst undersøke i hvilken grad de står i stil med det som beskrives i Fagfornyelsen. Hensikten med dette er å få et inntrykk av hvorvidt det er et spesifikt demokratisyn som ligger til grunn i læreplanverket, hvilket vil gi lærerne et utgangspunkt. Deretter vil jeg identifisere hvilke fortolkningstradisjoner man finner hos lærernes beskrivelse av sin demokratiopplæring og hvilke medborgertyper de etterstreber å utdanne. Tanken er at disse skal danne grunnlag for å avgjøre om demokratiopplæringen bærer preg av en deliberativ eller agonistisk demokratiforståelse, eller kanskje noe som strider imot begge retningene. I dette kapitlet vil jeg også undersøke hvorvidt mine funn sammenfaller med eksisterende forskning, og danne meg noen tanker om veien videre.

5.1 Fagfornyelsen og dagens demokratiopplæring

5.1.1 Aktive medborgere

I Fagfornyelsen er det nedfelt en rekke føringer på hva samfunnsfaget skal bidra med i opplæringen når det kommer til demokratiopplæring. Den sier blant annet at skolen skal stimulere elevene til å bli *aktive* medborgere og at de skal få erfaring med demokrati i praksis, nettopp for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming. Dette var noe alle lærerne presiserte at de var opptatte av, men i deres beskrivelser finner man forskjeller på hvor omfattende trening elevene får på dette. Et eksempel er det å gi uttrykk for og argumentere for sin mening i et fellesskap, og med det ta en aktiv rolle i diskusjonen. Mens I1 nevnte at det var opptil elevene hvorvidt de ville gjøre rede for sin mening ovenfor medelever eller ikke når de skulle drøfte påstander, og at hen aldri tvang noen til dette, var de andre informantene mer standhaftige på hvor viktig det er at elevene blir litt presset til å øve seg på dette. Det kan være mange grunner til at en elev ikke ønsker å gjøre rede for sin mening til andre, og det er forståelig at en lærer ikke ønsker å presse noen. Ønsker man imidlertid å ha en deltagerorientert tilnærming til demokratisk medborgerskap i sin demokratiopplæring, noe Fagfornyelsen legger opp til, risikerer man å miste noe verdifullt her.

Et annet eksempel som gikk igjen, var dette med perspektivtaking og evnen til å ta et steg ut av sine egne meninger og inn i andres for å få en økt forståelse av at vi er ulike og ser ulikt på ting. Dette var for samtlige av informantene svært viktig spesielt når det kom til kontroversielle spørsmål eller temaer som hadde en tendens til å engasjere elevene mest. Engasjementet som fulgte med kontroversielle temaer var noe informantene verdsatte fordi det bidro til at de deltok i større grad. På den måten fikk lærerne flere elevutsagn å spille på, og som de kunne supplere videre på. Det var variasjoner mellom lærerne her, men flere av dem var svært opptatte av å treffe elevenes interesser. Dette kan minne om Mouffes *passions* hvilket dreide seg om hvordan mennesker engasjerer seg og deltar i debatter og demokratisk samhandling fordi de brenner for noe. Ved at lærerne legger opp til at medelever gjør rede for ulike synspunkter, og skaper et klima der dette er greit, kan dette bidra til at elevene opplever meningsmotstandere som agonistiske i stedet for antagonistiske. På denne måten kan dette bidra til at elevene lærer seg å akseptere og respektere ulikhet og mangfold, hvilket jo er en naturlig del av demokratiet.

5.1.2 Meningsbrytning og uenighet

Mens I1 vektla lytting som en sentral ferdighet i sine beskrivelser, hadde I2, I3, I4 og I5 alle et større fokus på argumentasjon. Samtlige av informantene forsvarte dette med at det å gjøre rede for sine meninger, i tillegg til å lytte til andres, vil bidra til en økt felles forståelse for andre synspunkter og evne til å ta andre perspektiver. Det tar oss videre til et annet viktig mål Fagfornyelsen nevner, hvilket går ut på at elevene skal øve opp evnen til å lære seg å «håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet». Det var mitt inntrykk at alle informantene hadde fokus på at elevene skulle respektere uenighet. Uenighet var noe som informantene anså som positivt av natur, og derfor noe de ønsket å få frem og spille opp i diskusjoner. Det var dog store variasjoner blant informantene når det kom til hvor ofte de har støtt på uenighet blant elever i klasserommet. Til tross for at I1 beskrev en nylig situasjon der en elev ytret sterk uenighet, var hen først usikker på om hen hadde noe å bidra med i intervjuet da hen opplevde at uenighet, spesielt tanker som skilte seg veldig fra «allmenne» meninger, var noe hen møtte såpass sjeldent. Også I3 følte at dette var noe hen opplevde i liten grad, og hens beskrivelser ga inntrykk av at hens undervisning var mer konsensuspreget enn de andre informantenes.

I2 sin beskrivelse av hvordan hen møtte uenighet er muligens den som realiserer disse punktene i Fagfornyelsen i høyest grad. Hens fokus når det kom til uenighet strakk seg litt utover uenighet i seg selv, og inn i hvordan elevene håndterte uenighet og oppførte seg i møter med uenighet. Dersom de får god trening i dette, mente I2, kan det bidra til at de blir godt utstyrt når det

kommer til å håndtere meningsbrytninger og delta i et mangfoldig demokrati senere. For å lære seg å respektere andre meninger er det viktig at man blir vant til å se ulike sider og perspektiver av en sak, noe alle informantene som sagt var opptatte av. På den måten hadde informantene her en mer agonistisk tilnærming med fokus på sameksistens av forskjellige grunnsyn. De var imidlertid mindre opptatte av hva utfallet av denne diskusjonen var, så lenge elevene fikk ytret sine meninger og andre sider av saken ble belyst, og ga uttrykk for at slike diskusjoner ofte munnet ut i en kunnskapsrelativistisk konklusjon basert på at ingen har noen mer rett enn andre. Dette er noe både Habermas og Mouffe ville ha vært kritisk til da elevene fritas fra ansvaret til å ta stilling i politiske etiske spørsmål.

Lærernes respons på denne problematikken virket som gikk ut på at skolen skulle virke forebyggende, uten å påtvinge meninger eller synspunkter på en sak. Alle informantene var opptatte av at til tross for at det kanskje skinte igjennom iblant, så skulle ikke deres meninger eller verdier være et tema i undervisningen. Etter hvert som informantene utdypet, ble det ganske tydelig at det var et visst verdigrunnlag de fremmet i sin undervisning, hvilket virket å være i tråd med Fagfornyelsen der det heter at «faget skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen». Men samtidig som de hadde et visst sett verdier som de fremmet, var samtlige informanter veldig opptatte av å understreke at elevene hadde rett til sine meninger uavhengig av disse verdiene, og selv om ordlyden varierte, sa alle mer eller mindre: «de skal få mene det de vil». Det kan med andre ord tyde på at det er et visst paradoks her, der lærerne ønsker at elevene skal utforske ting på egenhånd og ta ulike perspektiver slik at de ender opp med å danne seg en fri mening, men så skal de helst bunne i visse verdier. Det er jo samtidig interessant hvordan lærerne er pålagt å realisere et visst verdigrunnlag, men så virker det å være veldig viktig for dem å understreke at de ikke pålegger elevene noen verdier eller meninger. Jeg stiller meg litt undrende til hvorvidt disse to tankene er forenlige, og hva det sier om grunnlaget i demokratiopplæringen. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

5.1.3 Digitalt medborgerskap

Fagfornyelsen sier at samfunnsfag har et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap (Udir, 2019, s. 5). Dersom vi oppsummerer K. G. Eriksen (2018) sin definisjon, handlet digitalt medborgerskap både om tilgang til digitale verktøy, ferdigheter til å bruke disse og evne til å delta på ulike debatt- og kommunikasjonsplattformer. Fagfornyelsen nevner også, når vi først snakker om digitale verktøy og Internett, at elevene skal kunne innhente og bruke informasjon fra ulike kilder. Alle informantene jobbet ved skoler der elevene hadde tilgang til

digitale verktøy, og samtlige informanter nevnte kildekritikk og det store omfanget av tid som ble brukt på det i undervisningen. Det å kunne finne og vurdere troverdigheten av kilder på Internett var med andre et viktig fokus i samfunnsfaget. De nevnte imidlertid ingenting eksplisitt om hvorvidt de jobbet med hvordan man oppfører seg eller deltar på sosiale medier eller ikke i samfunnsfagundervisningen. Det virket ikke med andre ord for meg som at «den digitale medborgeren» var noe særlig på agendaen. Hvorvidt dette betyr at de ikke jobber med det, om omfanget av det er så lite at det ikke var verdt å nevne eller at de ikke tenkte på å nevne det, blir feil for meg å spekulere i eller ta et standpunkt på. Men det er jo likevel verdt å nevne, da informantene fikk muligheten til å snakke om det dersom det var noe de brukte tid på.

5.1.4 Hovedtendenser

En hovedtendens vi kan trekke fra disse funnene er at det er lite meningsbryting, spesielt på elevenes initiativ. Læreren problematiserer der den ser det som nødvendig, men det er lite som tyder på at det oppstår meningsbryting elevene imellom. Det er uvisst hvorvidt dette betyr at de stort sett er enige i, eller at de ikke tør eller evner å utfordre hverandres tanker og meninger; dog hadde flere av informantene noen teorier om at et politisk korrekt klima i dagens samfunn kan føre til at man er redd for å si noe «feil». Det kan selvfølgelig også være at ikke læreren legger til rette for dette, enten fordi de er fornøyde med meningsutvekslingen eller fordi de ikke vet hvordan. Dette samsvarer både med det Samuelsson (2013) fant i sitt prosjekt der lærere var opptatt av at uenigheter skal aksepteres og respekteres, og Aashamar et al. (2018) sin masterstudie der de fant ut at elever sjeldent deltar i meningsbrytning.

En annen hovedtendens er at det er lite som tyder på at handlingskompetanse utvikles, hvilket kan forsvares med at til tross for at det er stort fokus på evne til å ta andre perspektiv, så stilles det ikke noe krav om å ta tydelige standpunkter. Lærerne har stort fokus på å få fram alle sider av en sak, og også at elevene skal sette seg inn i disse og kanskje også argumentere for en mening de ikke selv besitter, men det var nødvendigvis ikke noe krav til enighet eller konklusjon. Dette samsvarer med Telhaug som, vi nå vet, antyder at norske lærere ofte inntar en postmodernistisk og kunnskapsrelativistisk holdning til samfunnsspørsmål ved å formidle tanken om at få sannheter kan gjøre krav på gyldighet over andre (Telhaug i Englund, 2004, s. 267). Tar vi utgangspunkt i Habermas vil ikke dette forberede elevene til å ta stilling i en sak, dersom man bestandig ser seg fornøyd med prosessen rundt meningsutveksling, og ikke tar den videre.

5.2 Demokratiopplæringens innhold

Dersom vi ser tilbake på demokratidefinisjonen som ble gjort rede for i den teoretiske referanserammen, kan vi se at lærernes beskrivelser av egen demokratiopplæring reflekterte i stor grad den tosidigheten som ble beskrevet her. Som en liten påminnelse handlet denne på en side om overordnet og formell politisk organisering, og på den andre om et felles verdigrunnlag som skal regulere fellesskap og levesett. En demokratisk medborger må med andre ord, ifølge denne definisjonen, både vite *hvordan* demokratiet fungerer og hvilke rettigheter man her, og de må *gjøres til del* av et felles verdigrunnlag. Begge disse aspektene er som vi vet gjort rede for i Fagfornyelsen, men hvilke dimensjoner i demokratiopplæringen vektlegges mest og hva sier det om typen medborgere som utvikles?

5.2.1 Demokratiopplæringens dimensjoner

5.2.1.1 *Stray*

Som vi nå vet, opererer Stray (2011) med tre ulike dimensjoner når hun snakker om demokratiopplæring. Den første var opplæring *om* demokrati, som handler om å gi elevene kunnskap om demokratiet som politisk system. I4 og I5 utmerket seg her og var de informantene som trakk dette aspektet ved opplæringen frem i størst grad. De beskrev det begge som et viktig mål de prioriterte mye tid og ressurser på i undervisningen. I4 beskrev det på den måten at elevene trengte å få kunnskapen om hva et demokrati er og hva som ligger i ordet demokrati såpass innunder huden, gjerne med en kritisk holdning til de allerede etablerte rammene her, slik at man vet *hvordan* man kunne ta del i demokratiet i praksis. I5 snakket også mye om dette, da hen mente at solide kunnskaper om demokratiet og rettighetene dette fører med seg er viktig for å kunne navigere seg i et demokratisk samfunn. Hen trakk frem ytringsfrihet som eksempel, og snakket om at det ikke holder med å være i stand til å ytre seg; man trenger også kunnskaper om hva ytringsfriheten går ut på, at den innebærer at også andre har rett til å ytre det de vil uavhengig av hva du mener om det de sier og hvilke begrensninger ulike paragrafer eventuelt setter for deg og andre.

Siden hadde vi opplæring *for* demokrati, som handlet om utvikling av elevenes holdnings- og verdikompetanse. Alle informantene hadde fokus på dette. Til tross for at noen påpekte at de ikke brakte med seg sine egne verdier inn i undervisningen, og at de ikke ønsket å forme elevene på noen måte, så kom det likevel frem i intervjuene at de i hvert fall hadde noen tanker om hvilke verdier de ønsket at elevene skulle utvikle og ta med seg videre. Men i stedet for at de

«lærte bort» visse verdier eller holdninger, beskrev de selv at deres fokus var å gi dem nok kunnskap til at de kunne utvikle egne verdier og meninger. Mitt inntrykk var dermed at dette var i håp om at de tok med seg de «riktige» verdiene, og at det dermed lå en forestilling om hvilket verdigrunnlag som lå til grunn, uansett hvor nøytrale de tenkte og håpet på at de var.

Den siste dimensjonen, opplæring *gjennom* demokrati, handlet om at elevene gjennom ulike aktiviteter utvikler og oppøver ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. I likhet med forrige punkt, var dette også noe det var sterkt fokus på blant informantene. De beskrev alle hvordan de hadde fokus på at elevene fikk trening i å tenke kritisk, diskutere og argumentere for sine synspunkter og akseptere og respektere ulikhet og uenighet i den grad det forekommer. Siden fokuset i denne dimensjonen er på å gjøre elevene i stand til å *delta* i demokratiske prosesser, kan det være verdt å nevne det vi allerede har vært inne på, nemlig at meningsbryting, evne til å konkludere og komme til enighet og deltakelse i beslutninger er noe det virker som at det er mangel på i opplæringen.

5.2.1.2 Biesta

Teoriene til Biesta (2006) ble tatt med som et supplement til Stray i teoridelen av denne avhandlingen. Til tross for at de har ulike utgangspunkt og tilnærminger til utdanning, var min tanke at de byr på mange likheter, men samtidig forskjeller som resulterer i interessante nyanser. Til tross for at Biesta er grunnleggende uenig i skolens demokratimandat, ønsker jeg likevel å bruke hans teorier som et verktøy i min analyse, nettopp fordi jeg ønsker å få frem disse nyansene.

Først og fremst opererte Biesta med det han kaller for *kvalifisering*, som kan minne mye om Strays *om og for*. Denne handlet om å tilegne seg de nødvendige kunnskapene, ferdighetene og verdiene for å bli en aktiv medborger. Siden hadde han *sosialisering*, som kan minne om Strays *gjennom*. Denne handlet om internalisering av normer og det å bli innlemmet i eksisterende måter å gjøre ting på og måter å være på. Der han skiller seg fra Stray sine teorier, er når han snakker om det han kaller *subjektivering*. Denne handlet som sagt ikke om sosialisering *inn* i et eksisterende samfunn, men om å utvikle «selvet»; det å bli et autonomt og selvstendig handlende og tenkende vesen (Biesta, 2006, s. 40). Det er kontrasten mellom disse, og alt det dem rommer, som kan hjelpe meg med å forstå og sette ord på det paradokset jeg ble beskrevet i min forskning.

Min opplevelse var at lærerne hadde stort fokus på subjektivering i sin demokratiopplæring og undervisning generelt. Når de snakket om målet med opplæringen sin, beskrev de nysgjerrige, utforskende og reflekterte elever som var åpne for argumenter som gikk utover sine egne, men som evnet å vurdere disse kritisk. Elevene skulle ikke farges av eller formes etter visse verdier, men få informasjonen og verktøyene som gjorde dem i stand til å finne sine egne. Samtidig, som vi kom inn på i forrige delkapittel, lå det likevel en forventning hos lærerne om at elevene skulle bli innlemmet i et allerede etablert verdigrunnlag. Mitt inntrykk var at dette ikke bare bunnet i at det stod nedfelt i læreplanverket, men at det også var et personlig ønske fra lærernes side. Biestas tanker om danningen av «fritt tenkende individer», eller *subjektiverte* elever, virker derfor å vise seg å være vanskelig i et organisert utdanningssystem med allerede satte verdier som har den hensikt å forberede elevene til å bli deltakere i en viss sosial orden.

Her tar vi opp tråden av det Wilbergh (2019) kaller et pedagogisk paradoks, som for øvrig også er demokratiets paradoks, som går ut på at om en i det hele tatt skal kunne drive oppdragelse, opplæring og undervisning, forutsetter dette en påvirkning som avgrenser individenes frihet. I og med at lærerne hadde stort fokus på å ikke konkludere eller sette en fasit, kunne man ha argumentert for at de bidrar til at elevene heller finner svar selv og på den måten tenker mer fritt. Men lærernes selvoppfattelse bar på en annen side preg av at de først og fremst opplever seg selv som forsvarere av det demokratimandatet de er gitt, og med det kommer en rekke demokratiske verdier som elevene skal formes etter.

5.2.2 Hvilken medborgertype utdannes?

Når vi har identifisert innholdet, fokuset og målene i lærernes demokratiopplæring, har vi grunnlag til å si noe om hvilke typer medborgere de som resultat danner og utdanner. Som en påminnelse konstruerte Westheimer og Kahne (2004) tre idealtypiske medborgertyper: *den personlig ansvarlige medborgeren*, *den deltagende medborgeren* og *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. Det er disse medborgertypene vi tar utgangspunkt i når vi nå analyserer informantenes demokratiopplæring.

Den første medborgertypen, *den personlig ansvarlige medborgeren*, hadde en individualistisk orientering med fokus på evnen til å opptre ansvarlig innenfor rammene av de fellesskap han eller hun er en del av. Utdanningen av denne typen borger søkte å bygge karakter og fremme verdier som ærlighet, integritet, respekt og medfølelse. De som hadde en demokratiopplæring som bar preg av utdanningen av denne typen medborger var I1, I2 og I4. Hvis vi ser tilbake til

hva I1 svarte da hen fikk spørsmål om hva målet med hens demokratiopplæring, sa hen: «at man er viktig; en brikke i et samfunn». Dette svaret bar både preg av en individualistisk, men også en kollektiv karakter, i likhet med mange andre av svarene hens. I2 hadde fokus på at elevene dannet en kunnskapsbase og at de lærte hvordan man opptre i fellesskapet, da med verdier som respekt, medfølelse og ærlighet. Også I4 hadde en individualistisk orientering, som svarte at den enkelte eleven må forstå hva et demokrati er og få det såpass innunder huden at den evne å opptre ansvarlig innenfor rammene av et demokrati.

Den andre medborgertypen, *den deltagende medborgeren*, hadde en lokal og kollektiv orientering; her skulle elevene læres opp til å bli deltagende innenfor sitt lokale miljø og de skulle utvikle både evne og vilje til å delta i fellesskapsorienterte tiltak i demokratiet. I1 passet også innunder her, da hen hadde et ønske om å utdanne elever som ønsket og var i stand til å delta i politikken i lokalsamfunnet. Elevene måtte da innvies i et demokrati i klasserommet i første omgang. Her finner vi også I3 som over alt annet hadde fokus på å utdanne elever som lærte seg å ha en mening om ting, og som brukte dette engasjementet til å *delta*. Her finner vi også I5 som fokuserte på å skape et demokratisk verdisamfunn i klasserommet, hvilket skulle fungere som en øvelse på å bli del av storsamfunnet.

Det var lite av det informantene sa som samsvarte med den siste medborgertypen, *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. Denne medborgertypen søker sosial rettferdigheter, og evner å stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter. Den er også opptatt av å endre etablerte systemer og strukturer som reproducerer urettferdighet. Alle informantene hadde fokus på å være kritisk, men her handlet det i hovedsak om kilder. Den informantene som kom nærmest denne medborgertypen var I5, som blant annet sa at hen ønsket å «gi elevene en følelse og tro på at de kan gå ut og faktisk *endre* samfunnet». Hvorvidt det var i en kontekst som handlet om å søke rettferdighet og bekjempe urettferdighet er imidlertid uvisst. Siden hadde vi også I4 som ønsket å lære elevene å være kritiske til demokratiet i den forstand at de ikke skulle akseptere den som en håndfast og utelukkende positiv ting, men alltid rette blikket utover og se hvordan det kan utvikles til å bli bedre.

Som en liten konklusjon på dette området kan man si at man finner elementer fra alle medborgertypene i lærernes demokratiopplæringsbeskrivelser, noe som er positivt da det *kan* bety at demokratiopplæringen i ungdomsskolen er allsidig. Det kan likevel virke som at det er en eller flere medborgertyper man finner mest preg av, og at lærerne som resultat i størst grad

utdanner personlig ansvarlige og deltagende medborgere. Dette funnet samsvarer med E. Sætra (2015) som fant at lærerne generelt hadde den mer deltagerorientert tilnærming til demokratisk medborgerskap, der det liberale demokratiet og de verdiene og normene de mener er grunnleggende her står i fokus.

5.3 Deliberativt og agonistisk demokratisyn

Demokratiopplæring er komplekst, og det vil være naivt å tenke at man kan plassere den under én kategori. Hensikten med denne oppgaven var med andre ord ikke å plassere lærerne i noen leire, men undersøke hvordan ulike demokratisyn kommer til uttrykk i deres beskrivelser av egen demokratiopplæring. En viktig distinksjon som kom fram i datamaterialet, og som burde trekkes fram i analysen, var det at lærernes beskrivelser av undervisningspraksis på den ene siden og deres personlige tanker og meninger på den andre ikke alltid var i overensstemmelser med hverandre.

I lærernes beskrivelser av egen undervisning finner vi flere eksempler der et agonistisk demokratisyn og ideer både fra Mouffe og Iversen kom til uttrykk. En hovedtendens var at uenighet og pluralisme ble anerkjent og hyllet, samt at lærerne framsto kritiske til ideen om rasjonalitet og konsensus i klasserommet. Lærerne dyrker ifølge dem selv et uenighetsfellesskap og anser det å spille opp uenighet som en stor del av deres oppgave i diskusjoner og lærerrollen generelt. I deres beskrivelser finner man tegn på en agonistisk demokratimodell der lærerne oppfordret elevene til å få frem ulike synspunkter i en konflikt eller sak, blant annet ved å ta opp kontroversielle temaer. Deretter hadde lærerne fokus på å lære elevene hvordan man skal forholde seg til andre som er uenige med dem på en god måte ved å prøve og anerkjenne og forstå hvilket utgangspunkt de kommer ifra, men samtidig vise engasjement for saken og stå opp for det de mener er rett. Dette samsvarer med Mouffe, som hevder at vi bør finne måter som gjør at konflikter kan ta form av kamp mellom motstandere (*agonisme*), heller enn kamp mellom fiender (*antagonisme*). I tråd med Mouffes egne ord var det for lærerne, med andre ord, viktig at elevene ble motstandere som kjempet mot hverandre fordi de ønsket at deres tolkning skal bli hegemonisk, men at de fikk forståelse for at dette ikke rokket ved opponentens rett til å kjempe for sin tolkning (Mouffe i Moe, 2006, s. 161).

På en annen side er det lite i datamaterialet som tyder på at det er noe ekte verdi- eller interessekonflikter på spill, og det er heller ikke så mye fokus på å bygge fellesskap rundt et

problem, som både Iversen og Mouffe er opptatte av. Her kommer vi tilbake til skillet mellom lærernes beskrivelser av undervisningspraksis og deres personlige tanker og meninger. Lærerne understreker som vi vet i sine beskrivelser at det ikke er deres oppgave å farge elevene i den forstand at de påtvinges visse verdier eller holdninger. De ser mer på utviklingen av elevenes holdninger og verdier som et spørsmål til forhandling, der elevene skal se ulike sider av en sak og finne ulike argumenter som til slutt fører til at de danner disse holdningene og verdiene på egenhånd. Dette er i tråd med Mouffe, dog distanserer hun seg fra det hun kaller uansvarlig pluralisme som handler om at det er grenser for hvilket mangfold og hvilke typer konflikter man kan tillate i et samfunn uten at selve institusjonene og praksisene som holder oppe det moderne demokratiet ødelegges (Mouffe i Moe, 2006, s. 162).

Men til tross for at lærerne gjør rede for at dette er dere fremgangsmåte i undervisningen så gir de, som jeg trakk frem tidligere i drøftingen, uttrykk for at de til syvende og sist ønsker at elevene skal ende opp med et visst sett med verdier. Det ligger med andre ord et premiss her som går ut på at det finnes visse verdier som er «riktige» å ha, eller at det er noe det er «riktigere» å mene i en sak. Dette kan minne om Habermas' modernitetstankegang om dreier seg om at visse svar på moralske spørsmål er mer gyldige enn andre. Dette var et interessant aspekt, tatt i betraktning at det var så viktig for lærerne å gi elevene friheten til å tenke selv uten påvirkning.

Vi kan også finne spor av Habermas når vi snakker om bruken av diskusjon i undervisningen, hvilket var en viktig og utbredt arbeidsmetode for samtlige av lærerne i faget. Et av nøkkelspørsmålene mine gikk som sagt ut på bruken av deliberasjon i undervisningen; hvorvidt dette var noe som ble benyttet eller ikke. Dette kan vi finne noen tendenser til, men samtidig ikke i sin helhet. Alle informantene var opptatt av å legge til rette for at alle elevene fikk ytret sin mening og tatt del i diskusjoner som foregikk. I2 nevnte blant annet også at elevene skulle gjøre rede for sine synspunkter «uten avbrytelse fra de andre», og at hen hadde fokus på å balansere diskusjonen slik at det var rom og aksept for ulike synspunkter og meninger. Dette er alle ulike elementer man finner igjen i deliberasjon, dog var ikke prosessen handlingsrettet. Det var mulig dette forekom i mindre skala, men ikke i større politiske eller moralske spørsmål. Man kan dermed ikke påstå at deliberasjon var en særlig utbredt diskusjonsform i demokratiopplæringen.

Med det kan vi konkludere med at ulike demokratisyn kommer til uttrykk på ulike måter i demokratiopplæringen. Det var tilfeller der man så en tilnærming som stred både mot det deliberative og agonistiske demokratisynet, for eksempel i I1 sine beskrivelser der man så tendenser til en relativistisk tilnærming, hvilket strider særlig mot Habermas, men også Mouffe. Andre steder finner vi elementer fra Mouffe og Iversen der agonisme, uenighet og sameksistens av forskjellige verdier, holdninger, meninger og annet som inngår i en persons grunnsyn. De tilfellene der man fant spor av opplæring av *den rettferdighetsorienterte medborgeren* er også sentrale når vi snakker om Mouffe, da noe av det hun er mest opptatt av er rettferdig tilgang til deltakelse (Moe, 2006).

Lærerne ser dessuten i likhet med Mouffe og Iversen på uenighet som en konstruktiv kraft både i samfunnet og skolen, der vi blant annet hadde I5 som sa at:

«For det er jo ikke det at vi vil ha et samfunn der alle mener det samme, for da vil vi jo ikke endre og utvikle oss – da ville vi fremdeles hatt tvangsekteskap og blodhevn i Norge. Så vi trenger at vi er uenige, men det å skape en kultur i klasserommet på at vi klarer å se andres perspektiv, men du skal fortsatt få mene det du gjør.»

Samtidig ser det ut til at lærerne opererer mye med et habermasiansk grunnsyn i bunn, der opplæringen funderes på et satt verdisett med demokratiske verdier som gjensidig respekt, likeverd, toleranse, mangfold og tros- og ytringsfrihet. Det brukes samtidig elementer fra deliberasjon og Habermas' prinsipp om tvangsfri diskurs, uten at denne nødvendig er så handlingsrettet som kanskje Habermas skulle ønske.

5.4 Veien videre

Etter et forskningsprosjekt vil det være naturlig å gjøre seg opp noen refleksjoner rundt hvordan denne tematikken kan tas videre og hvordan dine egne resultater kan bidra i denne prosessen. Drøftingen tar utgangspunkt i og baserer seg på informantenes beskrivelser og utsagn om egen undervisningspraksis. Som nevnt i metodekapittelet er det neppe slik at jeg i den korte tiden jeg snakket med informantene fikk et helhetlig bilde av det de gjør i sin undervisning, og dette er jeg meget klar over. Jeg kunne dog kun generalisere og trekke slutninger basert på det jeg ble fortalt, uten noen garanti for at lærerne kanskje gjorde mer eller ting på en annen måte enn slik jeg gjengir og drøfter det her.

Et forslag til videre forskning er derfor et observasjonsstudie i kombinasjon med intervjuer, gjerne over en lengre perioder. Under intervjuene ble det mye synsing og samtlige lærere nevnte ting som: «elevene vil nok beskrive meg på en annen måte enn jeg gjør selv», og: «jeg gjør nok ting i undervisningen jeg ikke er bevisst på selv». En slik kombinasjon ser jeg for meg at ville ha gitt et mye rikere og nyansert bilde av lærernes praksis, og kanskje mer nøyaktige funn enn jeg fikk. Her kunne man ha sett nærmere på om lærernes beskrivelser faktisk stemte overens med det de gjorde i undervisningen. Andre ting man kunne ha nærmere på er interaksjonen mellom lærer og elever og elever seg imellom, og hvordan argumentasjon og eventuell meningsbryting foregår i diskusjoner. Man kunne også ha sett nærmere på hvilken verdiformidling det er som foregår, og på denne måten fått et større innblikk i hva slags medborgertyper som sosialiseres frem. Det kunne samtidig vært interessant å dykke enda dypere i dette med digitalt medborgerskap, for eksempel i form av: *hvordan kan man praktisere demokratiopplæring i en digital kontekst?*

6 Oppsummering

En god demokratiopplæring er av viktig relevans for at skolen skal forberede unge mennesker til å delta i demokratiske prosesser og handle i tråd med demokratiske prinsipper. Fagfornyelsen legger til rette for en opplæring som blant annet skal danne og utdanne aktive medborgere som håndterer meningsbrytninger og respekterer uenighet. For at alle målene skal imøtekommes, krever det at undervisningen bærer preg både av opplæring *om, for* og *gjennom* temaet. Utover det har samfunnsfaglærere mye handlingsrom når det kommer til hvordan de velger å gjøre dette. Målet med denne oppgaven var å besvare følgende problemstilling: *Hvordan kommer ulike demokratisyn til uttrykk i samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen undervisningspraksis på ungdomstrinnet?*

Funnene i dette forskningsprosjektet viser at samfunnsfaglærere i ungdomsskolen i hovedsak utdanner *personlig ansvarlige* og *deltagende* medborgere som evner å gjøre rede for meningene sine, ta ulike perspektiver, ser saker fra flere sider, er kildekritiske, akseptere og respekterer uenighet og tar del både i det lokale og nasjonale demokratiet. De ønsker å *sosialisere*, men samtidig *subjektivere* elever, til tross for at disse kan komme i en liten konflikt med hverandre. Her var det Habermas' teori om det deliberative demokratiet og Mouffes modell for agonistisk demokrati som ble drøftet. Funnene mine viser at de to demokratisynene kommer til uttrykk på ulike måter i demokratiopplæringen. Ideen om et uenighetsfellesskap står sterkt, og meningsmangfold og sameksistensen av ulike grunnsyn løftes frem i undervisningen. Elevene oppfordres til å argumentere for sine meninger, og samtidig respektere medelevers rett som meningsmotstandere til å kjempe for deres synspunkter. Dette er alt i tråd med Iversen og Mouffes agonistiske demokratisyn. Samtidig finner man Habermas til uttrykk i lærernes beskrivelser, både i måten de strukturerer diskusjon på og gjennom de satte verdiene som demokratiopplæringen og skolen generelt funderes på gjennom Fagfornyelsen.

Litteraturliste

- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future* Paradigm.
- Biseth, H. (2012). *Educators as Custodians of Democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals.*
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* Universitetet i Bergen.
- Carleheden, M. (2006). Towards democratic foundations: a Habermasian perspective on the politics of education. *J. Curriculum Studies*, 38(5). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:212694/FULLTEXT01.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eagan, J. L. (2013). Deliberative Democracy. Hentet fra <https://www.britannica.com/topic/deliberative-democracy>
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Englund, T. (2004). Skola för deliberativ demokrati. I P. B. F. P. K. Aasen (Red.), *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eriksen, E. O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn.* Bergen: Fagbokforl.
- Eriksen, K. G. (2018). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. *Bedre skole*, 4. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/digitalt-medborgerskap-i-fremtidens-skole/>
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens mulighet* Holger Henriksens forlag.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap – Blikk på demokratisk samhandling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kapoor, I. (2002). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? The Relevance of the Habermas-Mouffe Debate for Third World Politics. *Alternatives: Global, Local, Political*, 27(4).
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. *Meld. St. 28 2015-2016.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=3>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2016). Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/dembra-evaluering-2016.pdf>
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, J. & Biseth, H. (2014). Om demokratisk praksis i skolen. I J. B. Madsen, H. (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. Klassinger i Norge og 27 andre land* (Civic Education Study Norge. Instituttet for lærerutdanning og skoleutvikling). Oslo. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/rapporter/rapport.pdf>
- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkenes drivkraft. Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk medietidsskrift*, 13(2). Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/2149/Hallvard%20Moe%20-%20Intervju%20med%20Chantal%20Mouffe%20-%20NMT%202006.pdf?sequence=1>
- Mouffe, C. (2000). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism. Hentet fra https://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_72.pdf
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ryen, E. & Jøsok, E. (2021). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence. *European Educational Research Journal*.
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norska skolan. Ger lärare uttryck för deliberativa uppfatningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning & Demokrati*, 22(1).
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. London: Sage.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Svartdal, F. (2019). Feilkilder i forskning. Hentet fra https://snl.no/feilkilder_i_forskning

- Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra.pdf?sequence=1>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Torsøe, M. (2017). Hva er definisjonen på en verdi? Hentet fra <https://forskning.no/partner-uit-norges-arktiske-universitet/hva-er-definisjonen-pa-en-verdi/317989>
- Udir. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Udir. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2).
- Wikforss, Å. (2021). *Därför demokrati: Om kunskapen och folkstyret* Fri Tanke.
- Wilbergh, I. (2019). «Som om»-opplevelser — viktig for demokratiet. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utorskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tværfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Yamanaka, S. (2019). Rethinking of the Significance of Passions in Political Education: A Focus on Chantal Mouffe's "Agonistic Democracy". *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, (13). Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1221602.pdf>
- Aanesen, K. H. (2019). Pliktetikk. Hentet 10.12.2021 fra <https://ndla.no/nb/subject:1:78e538a3-78bf-4db2-af00-2ca7d721cb25/topic:2:198170/topic:2:198460/resource:1:196995>
- Aashamar, P. N., Mathe, N. E. H. & Brevik, L. M. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre skole*, 3. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/diskusjon-som-flerfaglig-demokratisk-ferdighet/>

Vedlegg

Appendiks A: Intervjuguide

- Case 1:

Du har en samfunnsfagtime om menneskerettigheter og ytringsfrihet. I timen snakker dere om attentatet på Charlie Hebdo som fant sted i 2015 etter at satiremagasinet trykket Muhammed-karikaturer. I klassen din har du muslimske elever som viser sterke følelser til dette temaet, og som mener at slike tegninger ikke skal være lovlig å trykke. Hva ville du ha gjort i denne situasjonen?

- Case 2:

I klassen din skal dere diskutere lovgivning i forhold til abort. Det blir tidlig klart for deg at elevene dine har motstridende holdninger til dette temaet. Det utvikler seg til å bli en følelsesladd diskusjon, og det er tydelig for deg at dette er et tema som provoserer og splitter elevene. Hva ville du ha gjort i denne situasjonen?

- Case 3:

Du har en samfunnsfagtime om valget i USA. En elev baserer fakta på utsagn fra en talsmann for et politisk parti som fremmer holdninger og verdier som motstrider dine egne, og som baserer disse på informasjon som du mener er tatt ut av kontekst. Hva ville du ha gjort i denne situasjonen?

- Hva mener du at målet med demokratiopplæring er eller burde være?
- Hvilke arbeidsmetoder benytter du deg av i din demokratiopplæring?
- Hvor ofte vil du si at du legger opp til diskusjon i klasserommet?
- Hva er målet ditt ved bruken av diskusjon? Har du noen gang et mål om at de skal bli enige?
- Hvordan reagerer du hvis du opplever at elever er uenige, enten med deg eller medelever?
- Hvordan synes du det er å ta opp kontroversielle temaer i klasserommet?
- Hvordan reagerer du på utsagn/meninger som strider imot dine/skolens verdier? Gi gjerne et eksempel. Ser du på klassen som et verdifelleskap? Mener du dette burde være et mål?
- Opplever du at elever enten tar opp eller at du overhører informasjon de har lest på sosiale medier i klasserommet? I et tilfelle hvor denne informasjonen hadde inneholdt faktafeil eller usannhet, hva ville du ha gjort?

Appendiks B: Informasjonsbrev

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”Samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen demokratiopplæring på ungdomstrinnet”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hva det er som preger demokratiopplæringen blant samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å identifisere hvilke(t) demokratisyn det er som kommer til uttrykk i samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen undervisningspraksis. Dette skal basere seg på intervjuer med samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Forsknings spørsmål som skal analyseres baserer seg blant annet på dine arbeidsmetoder i faget når det kommer til diskusjon og meningsmangfold, og dine holdninger til uenighet og sosiale mediers påvirkning av elevenes demokratiske medborgerskap. Dette er et forskningsprosjekt som gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave, og det er kun i denne sammenhengen at opplysningene vil bli brukt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du er samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmål gjennom et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine tanker rundt egen undervisning og demokratiopplæring. Dine svar fra intervjuet blir registrert gjennom lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved institusjonen er det kun meg og veilederen min som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet ditt vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Ved prosjektslutt i mai 2022 vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- OsloMet ved Marie Ivesdal Ovenstad (s325170@oslomet.no) eller veileder Anja Beate Sletteland (anjasle@oslomet.no).
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (personvernombud@oslomet.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marie Ivesdal Ovenstad

Anja Beate Sletteland
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen demokratiopplæring på ungdomstrinnet”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendiks C: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen demokratiopplæring på ungdomstrinnet](#) / Vurdering

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

782742

Prosjekttittel

Samfunnsfaglæreres beskrivelse av egen demokratiopplæring på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anja Beate Sletteland, anjasle@oslomet.no, tf: 97672495

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marie Ivesdal Ovenstad, s325170@oslomet.no, tf: 93838728

Prosjektperiode

17.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

23.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.12.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

be752cc6c

 Chat med oss på hverdager fra 12-14