

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

«Sportsvaskingens potensial i samfunnsfaget»

En oppgave om sportsvasking som samfunnsfaglig tema for utvikling av medborgerskap

«The potential of sportswashing in social studies»

A study on sportswashing as a social studies topic for the development of citizenship

30 stp. oppgave

Peder Gulbrandsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet har vært å få innsyn i hvorvidt sportsvasking har en plass i samfunnsfaget på 10. trinn. For å undersøke dette, har jeg i denne oppgaven forsøkt å besvare forskningsspørsmålet: hvilket potensial har sportsvasking som tema i samfunnsfag på 10. trinn for utvikling av elevenes opplevde medborgerskap? Sentrale temaer i tilknytning til dette forskningsspørsmålet har vært globale maktstrukturer og medborgerskapsutvikling.

Ved undersøkelse av forskningsspørsmålet, viser materialet til at kunnskap om temaet og kunnskap i fellesskap er viktige forutsetninger for at elevene skal ønske å engasjere seg i global samfunnsproblematikk. Elevene var opptatte av at kunnskap skaper diskusjoner, og at det derfor kan spres mer effektivt til andre individer. Sportsvaskingens aktualitet, relevans og plass på dagsorden skaper, ifølge elevene, engasjement i kraft av å være et «nytt» tema, som tilrettelegger for ulike perspektiver og få fasitsvar. Allikevel besitter elevene en avmaktsfølelse i møtet med globale problemer, der de mener at deres egen rolle vil ha lite handlingsrom i henhold til deres maktposisjon. På individnivå mener flere av elevene at begrepsbruk og samtale om begrepet med hensikt om å spre kunnskap er rasjonelle handlinger i møtet med global samfunnsproblematikk. På samfunnsnivå diskuterer elevene boikotting av idrettsarrangementer der vertsnaasjoner kritiseres for sportsvasking, samt ignorering og avstand fra menneskerettighetsbrytende land.

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i et elevperspektiv på medborgerskap, og har dermed et fokus på hvordan elevene selv oppfatter sin deltakelse. Det har vært et fokus rettet mot elevenes forståelse av globale maktstrukturer, og hvordan de tolker sin egen maktposisjon. Prosjektet har også undersøkt hvorvidt elevene klarer å overføre kunnskapen om sportsvasking og de inkorporerte globale maktstrukturene, til andre områder. I kraft av å fokusere på et elev-syn, ved deres erfaringer og perspektiver, er ikke prosjektets formål å generalisere. Dette masterprosjektet vil heller fungere med forbehold om å løfte frem interessante innsyn til forskningsområdet, og kan legge grunnlag for videre forskning på feltet.

Abstract

The purpose of this master thesis has been to gain insight into whether sportswashing has a place in social studies in Norwegian 10th grade. In order to investigate this, this thesis has tried to answer the following research question: What is the potential of sportswashing as a topic in social studies in Norwegian 10th grade for the development of the student's perceived citizenship? Central themes related to this research question consists of global power structures and citizenship development.

When examining the research question, the material shows that knowledge about the topic, and knowledge in a collective, are important prerequisites for students for wanting to get involved in global social issues. The students were concerned that knowledge creates discussions, and therefore spread more effectively to other individuals. With the topicality, relevance and its place on the agenda, sportswashing creates, according to the students, engagement by virtue of being a "new" topic, which facilitates different perspectives and few specific answers. Even so, the students have a feeling of powerlessness in the face of global problems, where they believe that their own role will have little room for action based on their position of power. At an individual level, several students believe that using the term and talking about the term with the intention of spreading knowledge, are rational actions in the face of global societal problems. On a societal level, students discuss boycotting sports events where host nations are criticized for sportswashing, as well as ignoring and distancing from countries that violate human rights.

This master thesis has focused on the student's perspective on citizenship, and thus a focus on how the students themselves perceive their participation. There has been a focus on the student's understanding of global power structures, and how they interpret their own position of power. The project has also investigated whether the students are able to transfer the knowledge of sportswashing, and its incorporated global power structures, into other areas. With focusing on the student's views, on their experiences and perspectives, the project's purpose is not to generalize. This master thesis will rather function with the caveat of highlighting interesting insights into the research area and may lay the foundation for further research in this field.

Forord

Etter fem år med forelesninger, seminarer, veiledninger, arbeidskrav, praksisperioder, eksamener, og til slutt denne masteroppgaven, sitter jeg igjen med en helt ubeskrivelig følelse av å være ferdig med lærerutdanninga. Det er litt vemodig, men samtidig føles det så riktig å endelig kunne ta steget inn i arbeidslivet som ferdigutdannet lærer. Balansen mellom å skrive en såpass omfattende oppgave samtidig som å jobbe som kontaktlærer har vært krevende, men har gitt meg solid innsikt om hva har kapasitet til, og jeg kan med hånd på hjertet si at jeg er utrolig stolt over meg selv. Det å bruke et halvt år på å skrive om noe som personlig engasjerer meg i høy grad har vært utrolig spennende og lærerikt, men også veldig utfordrende.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Annelie Ott, for uvurderlig veiledning og fleksibilitet. Samtidig vil jeg benytte anledningen til å takke kollegaene mine, som alltid har vært forståelsesfulle og tilpasningsdyktige i henhold til balansen mellom jobb og studier. Til syvende og sist vil jeg takke samboeren min, Polina, som har holdt humøret mitt oppe gjennom de mest krevende periodene. Takk for at du har utfordret min tendens til å klage og syte ved å være fornuftig og tålmodig.

Nå gleder jeg meg utrolig mye til å begynne en ny epoke som ferdigutdannet grunnskolelærer.

Peder Guldbrandsen

Oslo, 14. mai 2023

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 SPORTSVASKINGENS PLESS I KOMPETANSEMÅLENE	9
1.3 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	10
1.4 MASTEROPPGAVENS STRUKTUR	10
2. TEORETISK RAMMEVERK	12
2.1 MEDBORGERSKAP	12
2.1.1 Medvirkning som grunnlag i medborgerskapsopplæringen.....	13
2.1.2 Skissering av idealtyper – et hjelpemiddel for å forstå hvilke medborgere vi utvikler?.....	14
2.1.3 Medborgerskapsidealtyper i læreplanen.....	17
2.1.4 Medborgerskap og makt	18
2.2 GLOBALE MAKTSTRUKTURER.....	19
2.2.1 Økonomisk globalisering	19
2.2.2 Flytende og transparent makt	19
2.2.3 Hva kjennetegner maktforholdene i internasjonale idrettsorganisasjoner?	20
2.2.4 Inklusjon og eksklusjon i de internasjonale idrettsorganisasjonene.....	21
2.2.5 Fra det globale til det lokale.....	22
2.3 SPORTSVASKING.....	23
2.3.1 Qatar-utvalget: Norges standpunkt i debatten om sportsvasking	24
2.3.2 Menneskerettighetenes plass i idrettspolitikken.....	25
2.3.3 Sportsvasking som kontroversielt tema i skolen.....	26
3. METODE	28
3.1 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN	28
3.2 KVALITATIV METODE	28
3.3 UTVALG	29
3.4 DATAINNSAMLING.....	30
3.4.1 Undervisning om sportsvasking.....	31
3.4.2 Intervju.....	32
3.5 ANALYSE AV RESULTATENE	35
3.5.1 Transkribering	35
3.5.2 Koding	36
3.6 GENERALISERBARHET	36
3.7 KVALITETSSIKRING	37
3.7.1 Validitet.....	38
3.7.2 Reliabilitet.....	38
3.7.3 Forskningsetiske prinsipper.....	39
4. ANALYSE	41
4.1 KUNNSKAP	41
4.1.1 Kunnskap som forutsetning for engasjement	41
4.1.2 Kunnskap i fellesskap.....	43
4.1.3 Aktualitet skaper engasjement til å hente kunnskap.....	44
4.1.4 Angår det meg når jeg ikke er idrettsinteressert?	45
4.2 MAKT	46
4.2.1 Hvilke aktører sitter på makten?.....	46
4.2.2 Gjør kunnskap om sportsvasking deg «mektig»?.....	49
4.2.3 Overførbarhet	52
4.3 HANDLING.....	54
4.3.1 Samtale som handling.....	55
4.3.2 Handling i kollektiv ånd.....	57
4.3.3 Begrepsbruk, ignorering og boikotting	59
4.4 HVILKE MEDBORGERSKAPSIDEALTYPEN GJENKJENNES I MATERIALET?.....	61

4.4.1 Utvikling av deltakende medborgere	61
4.4.2 Utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere.....	62
5. KONKLUSJON.....	64
LITTERATURLISTE.....	66
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	71
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....	72
VEDLEGG 3: VURDERING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER.....	76

1. Innledning

Opplæringsloven §1-1 sier at elevene skal utvikle kunnskap, egenskaper og holdninger for å mestre sine egne liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet (lovdata.no). Demokrati og medvirkning er et av opplæringsens verdigrunnlag, og forutsetter at elevene får muligheten til å medvirke i skolen, og å skape forståelse for hva demokrati betyr i praksis (udir.no). Samtlige fag i skolen skal bidra til at elevene får rike erfaringer med demokrati og medvirkning, men spesielt samfunnsfaget er sentralt for å utvikle deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (udir.no).

Samfunnsfaget preges, i likhet med andre fag, av en langt større undervisningsfrihet enn tidligere. Dette skaper muligheter for lærerne, der de kan bruke sin kompetanse og kreativitet til å bringe inn temaer som tidligere ikke hadde plass i læreplanen. Samtidig kan det skape begrensninger ved å ikke ha noe håndfast å trekke inn i utviklingen av kompetansemålene. Det setter derfor klare krav til at læreren har tilstrekkelig kompetanse til å finne og benytte godt undervisningsinnhold til kompetansemålene.

De samfunnsforholdene som blir presentert i samfunnsfaget, og i hvilken grad disse samfunnsforholdene problematiseres, er med på å definere elevenes rom for å tenke kritisk (Ulleberg & Christensen, 2020, s. 247). Det vil være vanskelig å konkretisere hva som kjennetegner et godt undervisningstema, men ved å velge et undervisningstema som tilrettelegger for at elevene kan bruke innholdet til å knytte det mot samfunnet de er en del av, samtidig som at det knyttes til elevens erfaringsgrunnlag, er et godt utgangspunkt (Ulleberg & Christensen, 2020, s. 247).

Som fremtidig samfunnsfaglærer med en læreplan som legger opp til mye undervisningsfrihet, er jeg opptatt av å undersøke om samfunnsforhold som engasjerer elevene og engasjerer meg, har en plass som tema i samfunnsfaget.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet jeg har valgt å undersøke i denne masteroppgaven er sportsvasking, og hvilket potensial sportsvasking har som tema i samfunnsfaget. Sportsvasking kan, ifølge Boykoff (2022), defineres som en prosess der politiske ledere bruker idretten til å framstå som viktige

eller legitime i verdensbildet, samtidig som å oppfordre til nasjonalisme og rette oppmerksomheten vekk fra sosiale problemer og menneskerettighetsbrudd som har opphav innenfor egne, nasjonale grenser (s. 342). Personlig er idrett, og spesielt fotball, en stor del av mitt liv, og har utrustet meg med en rekke ferdigheter, både på intellektuelt og sosialt plan. Idretten tar stor plass i barn og unges liv, den tar en plass i samfunnsendringene som forekommer, samt i politiske målsetninger. Det gjør idretten til et viktig tema å ha oversikt over (Seippel, Sisjord & Strandbu, 2016, s. 14). Idretten har, ifølge Chadwick (2022), endret seg, og fortsetter å endre seg i tråd med globaliseringsprosesser, der organisasjoner og lederskap blir etablerte og blir utfordret (s. 685-686). Det etableres med andre ord et maktsystem i idrettssystemet, hvor det, i likhet med andre systemer, er en skjev og ujevn maktbalanse, der de ressursrike får økt handlingsrom og påvirkningskraft, og de mindre ressursrike får reduserte muligheter. Sportsvasking kan på mange måter anses som et resultat av økonomisk globalisering, som innebærer en funksjonell integrasjon av økonomisk aktivitet på tvers av landegrenser (Dicken, 2015; Sæther, 2017, s. 74). Dermed berører sportsvasking sentrale temaer som er høyaktuelle for samfunnsfaget.

Begrepet sportsvasking ble i 2021 kåret til «årets ny-ord» av Språkrådet, og har vært kraftig debattert i Norge i henhold til tildelingen av de vinterolympiske leker til Kina i 2022 og tildelingen av VM i fotball for herrer til Qatar i 2022. Prosessene som preger sportsvasking kan på ingen måte anses som nye, men det er ikke før de siste årene at man har fått satt et konkret begrep til disse prosessene. Det er også viktig å supplere med at det ikke bare er autokratiske og konservative land som begår sportsvasking. Demokratiske land kan også ved å rette søkelyset mot andres lands umoralske bruk av idrettsarrangementer, bruke dette som en strategi for å nedtone egne sosiale problemer og menneskerettighetsbrudd, som igjen trekker paralleller til selve definisjonen av sportsvasking (Boykoff, 2022). Norge, som et demokratisk land, har i de siste årene rettet mye fokus rundt menneskerettighetsbrudd i andre land, og spesielt i stater som har fått myndighet til å avholde store idrettsmesterskap. Dette kan blant annet gjenspeiles ved etableringen av Qatar-utvalget, samt NFFs president Lise Klaveness' tale i Doha i forkant av mesterskapet. En enorm kritisk mediedekning rundt IOC og FIFAs integritet har også vært høyt på dagsorden de siste årene, og tilrettelagt for debatter på nasjonalt og globalt nivå.

Allikevel er det lite rom for kritikk rundt Norge og andre vestlige land i disse debattene, der en ofte har en tendens til å kun kritisere de autokratiske landenes virksomhet. Det kritiske og

uavhengige fotballmagasinet «*Josimar*» publiserte i 2022 en artikkel om sportsvasking i Norge. Denne artikkelen problematiserer dobbeltmoralen i norsk idrettspolitikk, hvor Norge ofte framstår som den fremste forkjemperen mot sportsvasking i det offentlige rom, men samtidig tar en rekke kontroversielle valg på egen, hjemlige arena. Artikkelen viser til hvordan norske krigsmateriellprodusenter selger ammunisjon til Emiratene, men samtidig sponser lokal idrett. Det samme gjelder Equinors umettelige appetitt etter olje – som har en sentral rolle i norsk idrett. Den kritiserer også oppdrettsnæringen, som milliardindustri pumper inn penger i norske klubbkasser på tross av enorm forurensning (josimar.no).

Som medborger skal man kunne stille seg kritisk til det samfunnet en selv er en del av. Børhaug & Christophersen (2014) mener at samfunnsfaget skal problematisere sentrale politiske, rettslige og økonomiske institusjoner for å utvikle elevenes evne til kritikk. Dersom en kun retter fokuset mot diskriminering, forurensning og diktatur i fjerne land, kan en som samfunnsfaglærer risikere å kun utvikle en slags selektiv form for kritisk tenkning.

Både som lærerstudent og idrettsentusiast er jeg interessert i å undersøke hvilket potensial sportsvasking har som tema i samfunnsfag. I hvilken grad sportsvasking kan bidra til forståelse over maktstrukturene elevene selv er en del av? Kan kunnskap om sportsvasking bidra til forståelse over sin egen rolle i disse maktstrukturene? Hvordan kan sportsvasking som tema i samfunnsfaget utvikle elevenes medborgerskap? Og hvordan kan sportsvasking i samfunnsfag legge til rette for at elevene handler og deltar i et demokratisk medborgerskap? Alle disse spørsmålene er viktige undersøkelsesområder, men ikke er belyst i en tilstrekkelig grad i dette prosjektet, og prosjektet vil heller ikke kunne gi et konkret svar på disse. Prosjektet vil derimot gi noe innsikt som kan fremme videre forskning rundt disse spørsmålene.

1.2 Sportsvaskingens plass i kompetansemålene

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt om sportsvasking har en plass som tema i samfunnsfagundervisning på 10. trinn. Begrunnelsen bak valget om å undersøke på temaet på 10. trinn, baserer seg på min begrensede erfaring som forsker, og at temaet inneholder komplekse sammenhenger som krever en kognitiv modenhet og en viss kunnskapsbase. Flere kompetansemål på 10. trinn åpner opp for temaet sportsvasking: a) «*reflektere over hvordan*

mennesker har kjempet og kjemper for endringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst», b) «reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan disse grunngir standpunktene sine» og c) «gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen av forutsetningene kunne ha hindret konfliktene» (udir.no), anser jeg som relevante kompetansemål å undersøke i dette masterprosjektet.

1.3 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvilket potensial sportsvasking har som tema i samfunnsfaget. I temaet ligger det et potensiale til å utvikle innsikt av hvordan de globale maktstrukturene faktisk fungerer, og om sportsvasking faktisk utvikler elevene til å handle i et demokratisk medborgerskap. Nyhetssaker som preger dagorden er et at de mest sentrale læringsressursene for elever i samfunnsfag (Koritzinsky 2006; Tønnessen & Tønnessen, 2007; Austvik, 2011, s. 16). Samtidig som idretten er en stor del av hverdagslivet til barn og unge (Seippel, Sisjord & Strandbu, 2014), er det ikke nødvendigvis alle som er like idrettsengasjerte, og det vil derfor reises spørsmål om temaet faktisk anses som relevant og spennende for *alle* elever.

Forskningsspørsmålet som skal undersøkes i dette masterprosjektet er som følger: *Hvilket potensial har temaet sportsvasking i samfunnsfag på 10. trinn for utvikling av elevenes opplevde medborgerskap?*

Denne masteroppgaven tar med andre ord utgangspunkt i et *elevperspektiv* på medborgerskap, altså elevenes selvrapporterte opplevelse av medborgerskap.

1.4 Masteroppgavens struktur

Denne masteroppgaven er strukturert i fem ulike kapitler. I kapittel 2 skal jeg redegjøre for sentrale teorier, begreper og forskningslitteratur som kan anses som relevante i henhold til problemstillingen. Teori-kapitlet introduserer begrepet medborgerskap med utgangspunkt i Westheimer & Kahnes (2004), Sætra & Strays (2019) og Børhaugs (2017) teorier om utvikling av demokratiske medborgere i skolen. For å redegjøre for globale maktstrukturer har jeg fokusert på globalisering, og mer konkret hva som kjennetegner maktstrukturene på et

globalt plan. I tillegg har jeg også trukket inn relevant teori om maktstrukturene som preger internasjonal idrettspolitik. Til slutt vil jeg redegjøre for sportsvasking i lys av Boykoffs (2022) og Næss' (2021) forskningslitteratur.

I kapittel 3 presenteres forskningsmetoden som er benyttet i denne masteroppgaven. Her vil jeg konkretisere hvilke metodiske valg som er tatt, samt reflektere over disse metodiske valgene. I kapittel 4 presenterer jeg sentrale og relevante funn som skal drøftes opp mot teorien som er redegjort for i teori-kapitlet. En oppsummering og konkluderende betraktninger vil bli presentert i kapittel 5.

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet av masterprosjektet skal belyse ulike perspektiver, teoretiske rammer og sentrale fagbegreper som omkranser oppgavens forskningsspørsmål. Blant annet rettes det fokus mot medborgerskapsutvikling i skolen, og globale maktstrukturer som en essensiell side ved sportsvasking. For å utvikle forståelse for globale maktstrukturer og utvikling av medborgerskap, skal jeg også redegjøre for sportsvasking, og hva dette innebærer.

Tematikkens høyaktualitet og kompleksitet skaper et behov for relevant akademisk forskning, der sammenhengen mellom medborgerskap, globale maktstrukturer og sportsvasking kan være problematiske å forstå uten de riktige teoretiske redskapene. Det teoretiske rammeverket rundt både medborgerskapsutvikling og maktstrukturer preges av et stort mangfold av forskning og teori, og derfor vil det være nødvendig å innsnevre del-kapitlet om makt og medborgerskap i henhold til forskningsspørsmålet og oppgavens omfang. Del-kapitlet om sportsvasking som fenomen er preget av lite pedagogiske og didaktiske referanserammer, som kan begrunnes ved at det eksisterer lite relevant og akademisk forskning rundt sportsvasking som undervisningsinnhold i skolen. I kraft av dette vil jeg redegjøre for teoretiske begreper og annen relevant forskning som kan anses som overførbare til sportsvasking som tema i skolen.

2.1 Medborgerskap

Lærerprofesjonen blir vist tillitt gjennom samfunnsmandatet (Mausestaden & Lillejord, 2022, 294), altså en rekke forventninger til at læreren skal utruste elevene med et tilstrekkelig repertoar av sosiale, etiske og kognitive ferdigheter for å kunne fungere i samfunnet etter endt skolegang. For å kunne bidra i samfunnet etter endt skolegang er det helt essensielt at elevene får erfaringer med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming (udir.no). Fra et demokratiopplæringsperspektiv vil alltid intensjonen være å forberede elevene på hvordan de skal fungere som gode demokratiske medborgere i fremtiden (Sætra & Stray, 2019, s. 22). Biesta (2009) mener at utdanning utfyller tre ulike funksjoner: Kvalifisering, som innebærer at elevene tilegnes kunnskap, ferdigheter, forståelse og dømmekraft som tillater individene til å «gjøre noe». Den andre funksjonen kalles «sosialisering», der individene blir en del av sosiale, politiske og kulturelle ordre. Sosialisering tilrettelegger for overføring av verdier og normer i felleskap, og kan sikre videreføring av kultur og tradisjoner. Subjektivisering er den tredje og siste funksjonen Biesta (2009) mener utdanning utfyller, som innebærer utvikling av både autonomi og selvstendighet

i tenkning og handling – med andre ord en påvirkning til individets individualiseringsprosess (s. 39-40).

Det åpner seg spørsmål om hva som egentlig kjennetegner en god demokratisk medborger, som blant annet Sætra & Stray (2019) og Westheimer & Kahne (2004) diskuterer gjennom skisseringer av ulike medborgerskapsidealtyper. Disse medborgerskapsidealtypene skal redegjøres for i kapittel 2.1.2.

Utdanningsprogrammet skolen, ledelsen og lærerne benytter seg av i opplæringen, er det som er utslagsgivende i demokratiopplæringen (Westheimer & Kahne, 2004) – og vil på mange måter være faktoren som avgjør hva slags medborgerskapstype som utvikles i klasserommet. Børhaug (2017) mener at medborgerskapsutviklingen i skolen er sammensatt av ulike komponenter, som solidaritet i det demokratiske fellesskapet, legitimering og oppslutning om den demokratiske ordenen, deltakelseskompetanse, kvalifisert meningsskaping og et sivilisert samhold i fellesskap med individer uavhengig av verdier, perspektiv og interesser (s. 3). På den andre siden mener Theo Koritzinsky (2018) at medborgerskapsutviklingen stort sett tar utgangspunkt i at elevene får verdifull erfaring med medbestemmelse, som legger grunnlaget for konstruksjon av ferdigheter, kunnskap og holdninger til demokrati. Disse ferdighetene, holdningene og kunnskapen påvirker hvilken grad elevene opptrer som samfunnsborgere senere i livet (s. 70).

2.1.1 Medvirkning som grunnlag i medborgerskapsopplæringen

Demokrati og medborgerskap skal riktignok ikke kun være forbeholdt samfunnsfaget, uavhengig at faget sentrerer seg rundt samfunnskunnskap, politikk, økonomi og historie; det er i læreplanen ett av tre tverrfaglige temaer i opplæringen. For å sikre en god medborgerskapsutvikling i skolen, har forskere og politikere uttrykt et ønske om at flere elever skal kunne få erfart demokrati i praksis på skolen. Dette innebærer en forflyttelse fra ren kunnskapsoverføring *om* demokrati og *for* demokrati til en opplæring *gjennom* demokrati. Bakgrunnen for denne endringen i medborgerskapsutviklingen baserte seg blant annet på en svekket valg- og organisasjonsdeltakelse blant barn og unge (Børhaug 2017, s. 2). Kortitzinsky (2018) kaller denne tilnærming til demokratiopplæring for opplæring *til* demokrati, som skiller seg fra en mer ensidig demokratiopplæring *om* og *for* demokrati. Dette innebærer at elevene gjennom 13 års skolegang får erfaringer med autoritær styring,

begrunnet autoritet og medvirkning i elev- og klasseråd. Disse erfaringene er en essensiell bidragsfaktor i utviklingen av elevenes fremtidige atferd og holdninger som medborgere i samfunnet (s. 22). Biesta & Lawy (2006) argumenterer for at medborgerskapsutvikling burde ha fokus på å lære demokrati i kraft av å undersøke de sosiale, kulturelle, politiske og økonomiske kontekstene barn og unge er en del av. Stray (2011) støtter opp mot Biestas resonnement omkring viktigheten av å holde medborgerskapsopplæringen nært elevenes egne livsverden, nærmere bestemt om å gå inn i diskusjonene elevene er opptatte av og ta stilling til disse på bakgrunn av vitenskap og saklighet. Børhaug (2017) er allikevel skeptisk til at medborgerskapsutviklingen skal være forbeholdt elevenes egne livsverden, grunnet at opplæring *gjennom* demokrati kan være lite representativt for deltakelse i det politiske livet i møte med stat og kommune. Et annet argument er at det eleverfarte kun i en liten grad vil ha en funksjon som veiviser inn i de politiske institusjonene utenfor skolen (s. 4).

2.1.2 Skissering av idealtyper – et hjelpemiddel for å forstå hvilke medborgere vi utvikler?

I 2004 utga akademikene Joel Westheimer og Jacob Kahne en forskningsartikkel der de skisserte tre ulike medborgerskapsidealtyper basert på analyse av demokratisk teori, læreplanmål og undervisningspraksis.

Den første medborgerskapsidealtypen kalles *den personlig ansvarlige medborgeren*, som innebærer utvikling av medborgere som opererer med en individualistisk orientering. Denne individualismen tar utgangspunkt i at utvikling av denne medborgerskapsidealtypen baserer seg på hva individet selv kan gjøre for å bidra i demokratiet. Det som kjennetegner utdanning til en personlig ansvarlig medborger er et fokus mot å utvikle personlig ansvarlighet og karakter ved å omfavne ærlighet, hardt arbeid, selvdisciplin og integritet (Westheimer & Kahne 2004, s. 3). Ifølge Sætra & Stray (2019) er denne idealtypen sterkt preget av å handle ansvarlig innenfor rammene av fellesskapet personen er en del av (s. 20). I et medborgerskapsutviklende perspektiv kan en diskutere hvorvidt personlig ansvarlige medborgere er den hensiktsmessige medborgeren å utvikle i skolen, der personlig ansvarlighet er viktig for at et individ skal kunne bidra i samfunnet. På den andre siden kan en slik tilnærming i verste fall føre til at individ ikke stiller seg kritisk til samfunnet, hvor blind tillit

og overdreven patriotisme kan virke mot de demokratiske verdiene (Westheimer & Kahne, 2004, s. 5).

Den andre medborgerskapsidealtypen kalles *den deltagende medborgeren*, som ifølge Sætra & Stray (2019), kan trekke paralleller til John Deweys pedagogiske perspektiver som ser en sammenheng mellom demokratisk deltakelse og utdanning (s. 23). Det som kjennetegner utvikling av denne medborgeren, er et fokus på utrusting av egenskaper til å engasjere seg i kollektive bevegelser (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4).

Til syvende og sist introduserer Westheimer & Kahne *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. Denne medborgerskapsidealtypen kjennetegnes ved utrusting av egenskaper til å skape forståelse om interaksjonen mellom økonomiske, sosiale og politiske krefter i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4). Den rettferdighetsorienterte medborgeren verdsetter kollektivt samarbeid i samfunnet, samt et fokus rettet mot strukturell kritikk og respons på sosiale problemer.

I kjølvannet av Westheimer & Kahnes forskningsartikkel «*What Kind of Citizen?*» publiserte Sætra & Stray (2019) den norske forskningsartikkelen «*Hva slags medborger?*». Med utgangspunkt i at utdanning til demokratisk medborgerskap fungerer som et politisk valg for hva slags medborgere en får innenfor et avgrenset område, undersøker denne artikkelen læreres ideer om demokratiopplæring i skolen, og hvilke medborgerskapsidealtyper som ligger til grunn for disse ideene i en norsk kontekst (Sætra & Stray, 2019, s. 2). I likhet med Westheimer & Kahne (2004), redegjør også denne forskningsartikkelen for tre ulike medborgerskapsidealtyper.

Den politisk informerte medborgeren baserer seg på utviklingen av en medborger som sitter på kunnskap om det norske politiske systemet, samt utvikling av tilstrekkelig kompetanse slik at eleven opptrer som en informert velger. Utvikling av denne medborgerskapsidealtypen forutsetter at individet allerede sitter på tilstrekkelig forkunnskap om både samfunnet og sentral samfunnsproblematikk, før læreren kan bruke dette til å utvide elevenes kunnskapshorisont til at elevene kan opptre som informerte medborgere. Det som kjennetegner utvikling av politisk informerte medborgere er undervisning preget av aktuelle saker og relevante nyheter (Sætra & Stray, 2019, s. 27).

En medborgerskapsopplæring med formål om å forberede elevene hvordan de kan utvikle seg til å bli gode, demokratiske medborgere er et sentralt kriterium for opplæring til *den rasjonelt autonome medborgeren* (Sætra & Stray, 2019, s. 22). Denne medborgerskapsidealtypen trekker paralleller til Westheimer & Kahnes personlig ansvarlige medborger, grunnet den mer individualistiske orienteringen. Det som skiller denne medborgerskapsidealtypen fra den politisk informerte medborgeren, kan være fokuset rettet mot opplæring *for* demokrati, i motsetning til en opplæring *om* demokrati. Et helt sentralt moment i utvikling av den rasjonelt autonome medborgeren er omfavnelsen av kritisk tenkning i medborgerskapsopplæringen, som kan bidra til selvstendig refleksjonsevne hos elevene (Sætra & Stray, 2019, s. 29). Kritisk tenkning er for mange lærere i norsk skole ansett som en forutsetning for medborgerskap, men er samtidig særdeles utfordrende å utvikle. Dette er på bakgrunn av at kritisk tenkning ofte er et mål en som lærer styrer mot, men samtidig ikke er kapabel til å utføre til enhver tid (Sætra & Stray, 2019, s. 28).

I likhet med Westheimer & Kahnes deltakende medborger, er Sætra & Strays (2019) skissering av *den sosialt intelligente medborgeren* inspirert av John Deweys pedagogikk. Dette kan forklares ved at denne medborgerskapsidealtypen er mer sosialt orientert enn de to andre idealtypene, i form av at sosial intelligens anses som svært betydningsfull for hvordan samfunnet burde bli organisert (Sætra & Stray, 2019, s. 23). Utviklingen av denne medborgerskapsidealtypen er også preget av Lev Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring, der intellektuell tenkning har sitt grunnlag i sosial aktivitet (Imsen, 2014, s. 188). Storhaug (2009) mener også at elever har et langt større både faglig og sosialt potensial når de fungerer som aktive deltakere i et læringsfellesskap der de aktivt kan være med på å ta avgjørelser som angår dem selv (s. 168). En helt sentral forutsetning for at et individ skal kunne delta i intelligent samhandling er at individet har utviklet en tilfredsstillende sosial intelligens (Sætra & Stray, 2019, s. 23). Med andre ord så fungerer sosial kompetanse som en forutsetning for å kunne delta i demokratiske prosesser, der denne kompetansen blir utviklet gjennom tilretteleggelse for læring gjennom å praktisere og erfare demokrati i undervisning (Sætra & Stray, 2019, s. 24). En slik tilnærming kan omtales som opplæring *gjennom* demokrati.

Et sentralt fellestrekk mellom de ulike medborgerskapsidealtypene som er redegjort for i dette kapitlet, er blant annet en konsensus mellom de to artiklene om at medborgerskapsidealtyper som tilsynelatende fokuserer konkret på kunnskap *om* demokrati, som *den personlig*

ansvarlige medborgeren og *den politisk informerte medborgeren*, har sine begrensninger. Westheimer & Kahne, (2004) mener at utvikling av personlig ansvarlige medborgere ikke nødvendigvis vil være effektivt i tråd med å utvikle deltakelse i lokale og nasjonale sammenhenger (s. 21). Dette kan sammenlignes ved at mange lærere føler at det å bli politisk informert ikke er foretrukket i medborgerskapsopplæringen, og at man heller vil fremme ferdigheter som kritisk tenkning (Sætra & Stray, 2019, s. 32). Forskjellene i Sætra & Stray (2019) og Westheimer & Kahnes (2004) idealtyper kan muligens være hvilken grad de er individuelt eller kollektivt orientert. Sætra & Strays (2019) idealtyper kan på mange måter gjenspeile en mer individfokusert medborgerskapsutvikling, med fokus på individuelle, demokratiske ferdigheter som kunnskap om demokratiet for å bli politisk informert, frigjøring av individets kapasitet til rasjonalitet og autonomi og utvikling av individets sosiale intelligens i sosial samhandling med andre aktører. I motsetning gjennomsyrrer mye av Westheimer & Kahnes (2004) undersøkelse at medborgerskapsutvikling med en kollektiv orientering tilrettelegger for sosial endring (s. 17).

2.1.3 Medborgerskapsidealtyper i læreplanen

Når det kommer til medborgerskapsidealtyper som preger læreplanen, kan noen av de redegjorte idealtypene gjenspeiles, mens andre ikke er tilsynelatende gjenkjennbare. Ved å se på 1.6 *Demokrati og medvirkning* under «Opplæringens verdigrunnlag», kan en spesielt observere implikasjoner til Westheimer & Kahnes *rettferdighets orienterte medborger*. Dette kan underbygges ved at skolen skal tilrettelegge for å promotere demokratiske holdninger og verdier for å bekjempe diskriminering og fordommer (udir.no). Det samme kan sies om prinsippet om at demokratisk samfunn avhenger av at hele befolkningen har de samme mulighetene og rettighetene til å delta i beslutningsprosesser (udir.no). Her kan man også diskutere om at Sætra & Strays *sosialt intelligente medborger* tar plass, der rom for dialog, samarbeid og meningsbryting anses som en essensiell del av å dyrke mangfoldet (udir.no). Avslutningsvis inneholder denne delen av opplæringens verdigrunnlag en omfavelse av medvirkning, som er en helt sentral del av Westheimer & Kahnes *deltakende medborger*.

Demokrati og medborgerskap er også en del av de tverrfaglige temaene som preger læreplanen. En medborgerskapsideatype som kan være gjenkjennbar her, er implikasjonen til *politisk informerte medborgere*, der elevene skal få kunnskap om demokratiets verdier, forutsetninger og spilleregler (udir.no). Samtidig kan man observere en gjenspeiling av *den*

personlig ansvarlige medborgeren, i kraft av oppfordring om opplæring til at elevene forstår individets plikter og rettigheter (udir.no). Kritisk tenkning er også et begrep som preget det tverrfaglige temaet (udir.no), og dette begrepet står særdeles sentralt i utvikling av *den rasjonelt autonome medborgeren* (Sætra & Stray, 2019).

Det vil være vanskelig å konkludere med at læreplanen støtter opp mot utvikling av én konkret medborgerskapsidealtipe jeg har redegjort for, men en kan argumentere for at den inneholder fragmenter fra de ulike medborgerskapsidealtypene.

2.1.4 Medborgerskap og makt

For å koble opp medborgerskap og makt i en sammenheng, kan en først og fremst se på maktforholdene som preger elevenes tilstedeværelse i skolen. På mange måter kan dette maktforholdet anses som en hierarkisk makt, der elevene besitter et langt mindre handlingsrom i motsetning til læreren og skolen. Dette er ifølge Børhaug (2017) et demokrati som er regissert og kontrollert av de andre enn deltakerne (s. 13). For at makten skal kunne spres fra noen få individer til mange, foreligger et vilkår om at individene får mulighetene til å delta i både utforme og påvirke ulike saker. En sentral forutsetning for demokrati er deltakelse i en eller annen form (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Verden setter grenser for våre handlinger, og et av de viktigere elementene ved å eksistere som et subjekt, er ved å finne ut hva disse grensene er, hvilke grenser som er reelle, hvilke grenser som kan diskuteres, samt hvilke grenser som er et resultat av vilkårlig maktbruk (Biesta, 2020, s. 96).

Powerful knowledge er et veletablert begrep innenfor samfunnsgeografien, som fokuserer på kunnskapens karakteristikk og hva denne kunnskapen kan oppnå (Roberts, 2014, s. 188).

Denne kunnskapen kan potensielt bidra til pålitelige forklaringer og gi individet redskaper til å danne nye verdensbilder. Det å tilegne seg powerful knowledge, kan utruste elevene med et språk og begrepsapparat for å engasjere seg i moralske og politiske debatter (Young, 2008b, s. 14; Roberts, 2014, s. 188). Denne kunnskapen kan også kjennetegnes ved å bevege mennesker intellektuelt forbi deres lokale og spesielle omstendigheter (Catling & Martin, 2011, s. 322). Et sentralt refleksjonsmoment i denne sammenhengen kan være om at kunnskap om sportsvasking kan bidra til utvikling av powerful knowledge.

2.2 Globale maktstrukturer

Et helt sentralt kjerneelement i samfunnsfagsopplæringen er at elevene skal kunne analysere hvordan makt og maktrelasjoner har virket og virker inn på ulike forhold i samfunnet (udir.no). Legitimering av makt blir vanligvis bruk ved å benytte seg av strategier med et symbolsk innhold, altså klassifisering der ens gruppe kommer fordelaktig ut (Norli Hansen, 2009, s. 127).

2.2.1 Økonomisk globalisering

For å kunne forstå globalisering som en prosess forutsetter det at individet vurderer at tid og rom er sammenstilt og kombinert, som et resultat av moderne endringer i politiske, økonomiske og teknologiske praksiser (Faulconbridge, 2008, s. 332). Sæther (2017) diskuterer begrepet økonomisk globalisering som en sentral faktor i utviklingen av en stadig mer sammenvevd verden. Årsaken til framveksten av økonomisk globalisering baserer seg på mulighetene flernasjonale selskaper har til å koordinere økonomisk aktivitet i tid og mellom steder, der produksjon og kapital kan flyttes på tvers av landegrenser (s. 78). Slike nye globaliseringsmønstre skaper nye globale maktstrukturer, der nasjoner som tidligere ikke hadde en solid maktposisjon i dag har opparbeidet seg en forsterket stilling basert på deres ressurser og midler. I lys av masterprosjektets problemstilling kan disse endringene i de globale maktstrukturene illustreres ved oljenasjonene i Midtøsten, som har fått en vesentlig styrket posisjon i tråd med deres økonomiske utvikling. Oljenasjonene i Midtøsten blir derfor ideelle samarbeidspartnere for dagens mektigste nasjoner, som dermed kan føre til at de tilsynelatende demokratiske landene snur ryggen til diverse kontroverser for egen vinning. Kritikere av globalisering ser fenomenet som et uttrykk for kapitalisme eller vår tids imperialism, der økonomisk globalisering kommer i konflikt med nasjonale politiske prosesser, og at den potensielt kan føre til en trussel mot dagens demokrati (Sæther, 2017, s. 82).

2.2.2 Flytende og transparent makt

Et velkjent begrep som gjennomsyrrer mye sosiologien, selv tilbake til de klassiske sosiologene, er individualisering. Individualisering som begrep innebærer en slags forvitring av modernitetens etablerte strukturer og institusjoner, og begrepet kan ifølge Krange (2004), minne om en økt form for liberal frihet. Barn og unge i dagens samfunn, i langt sterkere grad

enn tidligere, står i en fri og ubundet relasjon til den kulturelle og sosiale konteksten som omgir deres eget liv (s. 18). Individualisering kan dermed betegnes som ett av modernitetens store kjennetegn. Barn og unge i dagens samfunn har derfor en langt større handlekraft og frihet enn i tidligere perioder, som skaper store ringvirkninger med muligheter og utfordringer. En økt form for individualisering bringer med seg mer flytende makt i de globale maktstrukturene. Flytende makt innebærer at samspillet mellom de styrende og de styrte, kapital og arbeid, ikke lenger er bundet av et konkret territorium (Bauman, 2001). Slike endringer skaper destabilisering og forvitring av sosiale former, som fungerer som en katalysator for økt individualisering (Krange, 2004, s. 32). Ved denne formen for flytende makt og en økt individualisering, kan det være komplisert å i det hele tatt forstå hvilke aktører som faktisk sitter på makten i det globale spillet, der makten som tidligere kunne lokaliseres innenfor et konkret territorium ikke lar seg like lett lokalisere i dagens samfunn.

2.2.3 Hva kjennetegner maktforholdene i internasjonale idrettsorganisasjoner?

Mye av den anerkjente sosiologen Max Webers teorier om maktforhold vil ifølge Næss (2021) omfavne noe av utgangspunktet for forholdet mellom idrettsorganisasjoner og andre aktører, samtidig er dynamikken preget av en annen type utveksling av makt. Han mener at idrettsorganisasjoner kan iverksette en helt unik mikstur av både formell og uformell makt gjennom å forhandle med andre aktører, som gjør at vi kan forstå idrettens maktprosesser som relasjonelle (s. 34). I likhet med en rekke andre maktorganisasjoner som opererer i dagens samfunn, er maktforholdene i idrettsorganisasjonene relativt kompliserte å kartlegge. Dette er grunnet at idretten i seg selv inngår i et nettverk bestående av skiftende konstellasjoner hvor ingen enkeltaktør er stor nok til å bestemme utfallet alene. På lik linje kan ingen enkeltaktør true nettverkets innflytelse dersom aktøren forlater samarbeidet (Næss 2021, s. 35). Fire typer relasjonell makt være hensiktsmessige å nevne i denne sammenhengen. For det første kjennetegnes idrettsorganisasjoner ved nettverksskapende makt, som innebærer anlegget til å konstruere et nettverk til å gjennomføre et ønsket prosjekt. En annen relasjonell maktform er en såkalt nettverksskapende makt, der idrettsorganisasjonene har muligheten til å fastsette rammene for funksjonen til nettverket. Den tredje formen for relasjonell makt kalles nettverkende makt, der idrettsorganisasjonene skaper et samråd hvor enkelte aktører kan ekskluderes fra å ha innflytelse. Den fjerde, og siste relasjonelle maktformen, er

nettverksmakt, som innebærer evnen til å håndtere og håndheve det som man har blitt enige om i forbindelse med hva som er besluttet gjennom nettverkende makt (Casteels, 2009; Millward, 2017; Næss, 2021, s. 35).

Den relasjonelle makten i idrettsorganisasjonenes nettverk kan gjenspeiles i måten FIFA og IOC ønsker å styre forutsetningene og kontrollere aktuelle forbindelser mellom organisasjoner og deres forbindelser. Dette kan, ifølge Næss (2021), komme til syne i deres vegring mot å implementere menneskerettighetene mer formelt. På den ene siden styrkes forbindelsen til de mer demokratiske nasjonene, men forbindelsene til de mindre demokratiske nasjonene svekkes. Det å implementere menneskerettighetene mer i en mer detaljert form vil også kunne oppfattes som politisering, der idrettsorganisasjonene tar et politisk standpunkt når de i utgangspunktet skal holde seg nøytrale (s. 148). FIFA som en idrettsorganisasjon bygger på demokratiske verdier (Næss, 2021), og ved tildelingen av verdensmesterskap i herrefotball til Qatar i 2022 skapes det en diskusjon om hyklari fra de vestlige nasjonene.

2.2.4 Inklusjon og eksklusjon i de internasjonale idrettsorganisasjonene

Med en sterk koalisjon av svært ulike aktører skapes det et stort mangfold av interesser i de internasjonale idrettsorganisasjonene, hvor maktbalansen er ujevn. Som regel er det aktørene som sitter med best forhandlingskort og ressurser som vinner fram sine interesser, som videre fører til enorme konkurransefortrinn for å vinne frem sine ønsker. Idrettens foreningsevne på tross av ulikheter gjør det allikevel problematisk å løfte frem de minste i interessentmangfoldet i et system der de ressursrike involveres. I tillegg er FIFA og IOC ene og alene styrende innenfor sine domener på globalt nivå, som skaper monopolisering, som videre forårsaker en redusert gjennomslagskraft dersom de mindre interessentgruppene gjør motstand. Monopolisering kan, ifølge Næss (2021), forårsake sosial ulikhet og disintegrasjon, der en som organisasjon kan risikere motstand, oppstand og forsterket kritikk av struktur og verdiplattform (s. 165).

Dette kan eksempelvis illustreres ved opptrappingen til VM 2022 i Qatar, hvor norske myndigheter diskuterte boikotting av mesterskapet. Etter en rekke møter og diskusjoner ble det enighet i NFF om at det ikke ville være hensiktsmessig å gjennomføre en boikott av idrettsarrangementet. Argumentene mot boikott var på bakgrunn av metoden ikke ville føre til

varige endringer i verken FIFA eller Qatar – samt at en eventuell boikott kan forårsake at norsk fotball minsker sin egen innflytelse i en samtid preget av at internasjonal fotballs verdigrunnlag ligger under press (NFF). Det å diskutere motstandsaksjoner som boikott, er i seg selv moralsk forsvarlig, men fra et relasjonelt maktperspektiv er det mindre egnet til å skape endring så lenge det er FIFA idretten kan irettesette for å ha tildelt landet arrangementet til å begynne med. Allikevel er internasjonale idrettsorganisasjoner som FIFA helt avhengige av nasjoners støtte for å ha et sted å arrangere sine mesterskaper i (Næss 2021, s. 165).

I motsetning til det kommuniserte formålet om at det er idrettsprestasjonene som skal være utslagsgivende, trumfer ofte miksturen av nasjonale interesser og andre kommersielle hensyn det etiske fundamentet som idrettens egen virksomhet er bygget på (Næss, 2021, s. 164). Stater kan også bruke idretten til å opparbeide seg status i maktspeilet ved å fremme sine nasjonale interesser. Dette gjøres blant annet ved inkludering (i form av at det gjelder hele staten idretten utøves i), ekskludering (i form av at det ikke er noen andre staters anliggende) og ekstern relevans (statens interesser fremmes i og påvirkes av det internasjonale systemet av stater som organiserer økonomisk, sosialt og kulturelt liv) (Nincic, 1999, s. 31; Næss, 2021, s. 164). Slike inkluderings- og ekskluderingsprinsipper kan trekke paralleller til globalisering, der mangfoldet av interesser blir redusert (Maguire, 2011; Næss, 2021, s. 164)..

2.2.5 Fra det globale til det lokale

For å forflytte fokuset fra maktforholdene i et globalt perspektiv inn mot et lokalt perspektiv kan man finne både likheter og ulikheter på tross av ulik skala. Først og fremst forutsetter lokal deltakelse at det lokale nivået har beslutningsmyndighet, altså en markant rolle i forholdet til myndighetene på andre nivåer. Realistisk sett har sjelden lokale aktører en signifikant innflytelse på bakgrunn av at de aller viktigste beslutningene tas på andre forvaltningsnivåer; lokal deltakelse har med andre ord en redusert effekt (Millstein, 2017, s. 199). (O'Brien, 2017) trekker frem begrepet «den politiske sfæren», som en arena der beslutninger, regler, reguleringer og prioriteringer blir diskutert, forhandlet, avgjort eller håndhevet. Innenfor denne arenaen kan det oppstå konflikter, spesielt når kollektiv handling utfordrer de regjerende interessene og maktforholdene, og systemene i disse arenaene kan kjennetegnes ved å være låst og handlingslammet (s. 356). På bakgrunn av dette kan man potensielt diskutere hvorvidt disse prosessene også kjennetegner maktforholdene i

idrettspolitikken, hvor nasjonale aktører i likhet med lokale aktører har en redusert effekt. Kerski (2018) peker også mot at global problematikk skaper ringvirkninger som påvirker det lokale nivået, og knytter disse prosessene opp mot begrepet «geo-awareness». Dette innebærer en bevissthet om at globale prosesser påvirker individers liv, at disse prosessene er reelle, og må løses (s. 15). En annen måte å sammenligne påvirkningen de globale prosessene har på det lokale nivået, kan være å trekke inn GPN-tilnærmingen. Denne tilnærmingen er stadig benyttet av samfunnsgeografer, som analyserer nettverket av maktforhold som påvirker kjeden av verdiøkende aktiviteter. Slike analyser fokuserer også på at fenomenet som studeres ikke bare påvirkes av relasjoner og prosesser der det er lokalisert, men også relasjoner og prosesser på andre geografiske steder og andre geografiske skalaer (Knutsen & Haugen, 2017, s. 100-101).

2.3 Sportsvasking

Sportsvasking kan defineres som et fenomen der politiske ledere bruker idrett til å framstå som viktige eller legitime på verdensscenen, samtidig som å appellere til nasjonalisme og flytte oppmerksomhet fra hjemlige sosiale problemer og menneskerettighetsbrudd (Boykoff, 2022, s. 342). Allikevel mener Chadwick (2018) at sportsvasking i seg selv ikke bare begrenses til menneskerettighetsbrudd, men også at hensikten ved sportsvasking kan potensielt føre til at stater opparbeider seg et godt omdømme ved å investere i idrett. Sportsvasking blir derfor usedvanlig kontroversielt, da idretten etter årtusenskiftet har fått et langt større ansvar om å fremme menneskerettighetene i sitt virke (Næss, 2021, s. 51). Begrepet i seg selv har fått stort medfart det siste tiåret, men er allikevel langt fra å være et nytt fenomen i internasjonal politikk. Allerede tilbake til 1934 godkjente IOC Tysklands søknad om å arrangere OL i Berlin, som la grunnlaget for at Hitlers naziregime kunne legge lokk på utallige menneskerettighetsbrudd, forfølgelse og folkemord, samtidig som det totalitære regimet fikk en fremragende plattform til å spre sin ideologi (Boykoff, 2022, s. 344). I nyere tid har også IOC godkjent søknader fra blant annet Russland som arrangerte OL i Sochi i 2014, som medførte en fokusforflytning fra Vladimir Putins vedtatte lover om å åpenlyst forfølge homofile, bifile, transpersoner og skeive mennesker (Boykoff, 2022, s. 344). Året 2022 kan på mange måter omtales som sportsvaskingens år, der Kina arrangerte de vinterolympiske lekene til tross for grove menneskerettighetsbrudd og en kraftig begrenset ytringsfrihet. Det samme gjelder verdensmesterskapet i herrefotball som i november og

desember 2022 ble avholdt i Qatar. Det skapes derfor spørsmål om hvorfor disse kontroversielle valgene tas av idrettsorganisasjoner som FIFA og IOC, og i hvilken grad disse idrettsorganisasjonene politiserer sitt eget virke. På mange måter kan det virke som at disse idrettsorganisasjonene bruker politiske argumenter for et utvalg av mål som skal oppnås, og samtidig utnytter politiske virkemidler for å opppre troverdig i forbindelse med målgivende beslutninger (Næss, 2021, s. 50).

Ifølge Jordhus-Lier (2017) er begrepet relevans helt avgjørende for at elevene motiveres til å delta og påvirke den offentlige debatten, samtidig som å synliggjøre og styrke bestemte endringsaktører i samfunnet. Aktualitet i form av pågående diskusjoner om VM i Qatar og OL i Beijing, kan potensielt bidra til at elevene utrustes med et anlegg for å diskutere og delta i de viktigste dagsaktuelle spørsmålene i samfunnet (s. 361-362).

2.3.1 Qatar-utvalget: Norges standpunkt i debatten om sportsvasking

Etter beslutningen om at Qatar skulle operere som vertsnasjon for fotball-VM 2022, ble det iverksatt store debatter i det norske samfunn, og spesielt rundt Norges Fotballforbunds (NFF) holdninger til Qatar som vertsnasjon (Næss, 2021, s. 154). Kritikken bygger på grove menneskerettighetsbrudd, der innbyggerne innenfor et geografisk avgrenset område blir fratatt sine universelle rettigheter.

NFFs rapport «Qatar-utvalget» består av en rekke ledere fra ulike sektorer innen norsk idrett, som sammen utreder og vurderer hvilke metoder som er mest passende til å promotere menneskerettighetene under idrettsarrangementer som avholdes i stater som overser eller direkte bryter med FNs konvensjoner om økonomiske, sosiale, sivile og kulturelle menneskerettigheter (NFF, s. 28). Denne rapporten tilrettelegger for ulike tiltak og virkemidler som NFF kan benytte seg av i arbeidet mot redusering av sportsvasking, og da spesielt knyttet til arrangementen av VM i Qatar i 2022. Utvalget forventer blant annet at NFF stiller tydelige krav til FIFA om at en både permanent og uavhengig menneskerettighetskomité blir en helt sentral del av FIFA-strukturen – samt et aktivt arbeid mot at FIFA iverksetter et system som spiller på åpenhet, uavhengighet og nøytralitet ved nominasjoner (NFF, s. 11). I opptrappingen til Qatar-VM var diskusjonen rundt en eventuell boikott et hovedmoment. I denne diskusjonen sto klubber, norske fans, fotballedere og politiske ledere for vurdering av muligheten for å boikotte mesterskapet, mens også

representanter fra samme grupper mente at boikotting ikke ville ha gjennomslagskraft, og at det å delta i mesterskapet med en kritisk hensikt ville være mer fruktbart (Næss, 2021, s. 154). Ved alle tiltakene og ønskene i dette dokumentet gjenspeiles Norges posisjon i diskusjonen, men samtidig en relativt lav gjennomslagskraft i den internasjonale idrettspolitikken. Det samme kan også sies om en rekke andre vestlige land i Europa. Det danner seg derfor store spørsmål om hvorfor noe så universelt som menneskerettigheter ikke oppfylles til en tilfredsstillende grad under arrangementer i regi av et internasjonalt fotballforbund som formelt sett verner om menneskerettighetsprinsippene (Næss, 2021).

Sportsvasking som fenomen blir i de aller fleste land, og spesielt Norge, ansett som et demokratitruende og uetisk virkemiddel i håp om å renvaske eget omdømme – og ikke minst redusere diskusjoner rundt en nasjons integritet. Det vil i denne sammenhengen være viktig å påpeke at på tross av det tydelig kommuniserte forebyggingsarbeidet til en rekke norske idrettspolitiske organer, kan det også diskuteres om at sportsvasking også eksisterer i Norge. Ifølge Boykoff (2022) kan sportsvasking operasjonaliseres i demokratiske land. Måten dette kan illustreres på, er at demokratiske land, ved et enormt fokus på store idrettsarrangementer, distraherer befolkningen fra sosiale problemer som preger eget domene. Det samme kan sies om menneskerettighetsbrudd, som også skjer daglig i vestlige land (s. 243). Disse tilfellene er riktignok ikke like tydelige og store sammenlignet med sportsvasking i andre stater, men er allikevel viktig å diskutere.

2.3.2 Menneskerettighetenes plass i idrettspolitikken

Siden FNs framvekst etter 2. verdenskrig er det i dag 193 medlemsland som har sluttet seg til den internasjonale organisasjonen. Menneskerettighetserklæringen er et helt sentralt dokument, som definerer hvilke rettigheter et menneske har som individ (Næss, 2021, s. 52). Ifølge FN er menneskerettighetene universelle, der en ikke har mulighet til å velge og forkaste ulike rettigheter på bakgrunn av egen interesse (fn.no). Selve ansvaret for opprettholdelse av menneskerettighetene ligger hos myndighetene i den staten det gjelder, som er pålagt å beskytte, respektere og oppfylle rettighetene (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 24). I motsetning til idealet om at menneskerettighetene er universelle ligger det kulturrelativistiske perspektivet om at moralen ikke gjelder for alle kulturer. Dette innebærer en tankegang om at verden

består av flerfoldige samfunn med egne verdssystem og religiøse tradisjoner. På bakgrunn av dette vil det være opp til hvert enkelt samfunn å ta avgjørelsene om hvilke rettigheter og plikter borgerne skal ha (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 245). I og med at internasjonale idrettsorganisasjoner i bunn og grunn skal holde seg nøytrale i henhold til politiske spørsmål, verner de aller fleste om menneskerettighetene, uavhengig av at en rekke kulturrelativistiske argumenter vil anse dette som et politisk standpunkt. En slik omfavning av menneskerettighetene skaper en rekke konfliktsoner for de internasjonale idrettsorganisasjonene fordi deres syn på individers verdighet potensielt kan skape gnisninger i en kulturelt mangfoldig verden. Tildelingen av de vinterolympiske leker i Beijing 2022 er et praktisk eksempel til dette, der et land som fengsler samfunnskritikere får mulighet til å renvaske sitt eget omdømme på tross av en rekke menneskerettsbrudd. Praktiseringen av menneskerettigheter som middel til å sikre verdier som idretten vil assosiere seg med, må demonstreres i spesifikke situasjoner basert på vurderinger av kulturelle omgivelser og politiske aktører i det maktnettverket idretten er en del av (Woodwis, 2003; Næss, 2021, s. 74). Det holder derfor ikke at de internasjonale idrettsorganisasjonene kommuniserer omfavningen av menneskerettigheter, og det er én av grunnene til at FIFA og IOCs integritet blir kraftig diskutert.

2.3.3 Sportsvasking som kontroversielt tema i skolen

Selv om sportsvasking ikke er noen form for ny praksis, har aldri begrepet hatt like mye medfart som i de siste ti årene. Det å bringe dette begrepet og all tematikken som sirkulerer omkring kan by på en rekke muligheter og utfordringer i klasserommet. Først og fremst er det et ideelt tema for å få belyst internasjonal politikk og demokrati, men det kan også omtales som et kontroversielt tema. Et kontroversielt tema er tematikk som ligger i grenseland mellom kunnskap og politikk, fakta og meninger, og andre steder der det kan være utfordrende å skille mellom disse (Flensner, 2020, s. 2) Berg, Graeffe & Holden (2003) mener at et kontroversielt tema kjennetegnes ved en konflikt mellom både verdier og interesser, følelsesvekkende emner, sensitive emner innen politikk, i tillegg til både komplekse og aktuelle saker (s. 3). Grunnen til at sportsvasking i seg selv kan ligge i denne gråsonen er grunnet debattens kompleksitet, blant annet rundt menneskerettigheter. Debatten rundt bruk av regnbue-flagg under VM 2022 i Qatar var blant annet et kraftig diskutert emne, der tilskuere ble nektet adgang dersom de medbragte rekvisitter som støttet opp mot homofiles rettigheter. Slik

tematikk kan for mange oppfattes som sensitive og ubehagelige i klasserommet grunnet store kulturelle forskjeller til partene som er involvert.

3. Metode

I denne delen av prosjektet vil jeg redegjøre for oppgavens metodikk, og hva som preger fremgangsmåten som ble gjennomført med prosjektets undersøkelse av hvilket potensial har sportsvasking som tema for å bidra til utvikling av elevenes opplevde medborgerskap. Først og fremst skal jeg redegjøre for selve forskningsdesignet til oppgaven i kapittel 3.1. Deretter vil jeg i kapittel 3.2, utdype valget av en kvalitativ metode, og hvilke muligheter og utfordringer som kan forekomme ved dette. Kapittel 3.3 baserer seg på en profilering og beskrivelse av utvalget. Det etterfølgende kapitlet, kapittel 3.4, tar for seg selve datainnsamlingen som ble gjennomført. Kapittel 3.5 illustrerer analysen av datamaterialet som ble produsert under datainnsamlingen med informantene. Kapittel 3.6 tar utgangspunkt i refleksjoner rundt prosjektets overførbarhet. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 3.7 redegjøre for prosjektets validitet, reliabilitet og de forskningsetiske prinsippene som må overholdes med forbehold om at prosjektet opprettholder en tilfredsstillende grad av kvalitet.

3.1 Prosjektets forskningsdesign

En oppgaves forskningsdesign fungerer som en plan for hvordan selve gjennomføringen av undersøkelsen skal gjøres, og ifølge Gleiss & Sæther (2021), med på å avgrense undersøkelsen i kraft av å spesifisere undersøkelsens problemstilling, hvilke utvalg og forskningsmetode som skal benyttes og hvilke fagbegreper og teoretiske perspektiver som opprettholder relevans for undersøkelsen. Til sammen vil disse faktorene bidra til hvilke konklusjoner og funn man ender opp med i undersøkelsen (s. 25-26). Denne studien er oppdelt i to deler, der jeg først valgte å gjennomføre en undervisningstime med klassen om sportsvasking i forkant av gjennomførte gruppeintervjuer. Undervisningstimens hensikt var å bygge grunnleggende kunnskap, og å aktivere forkunnskap i henhold til gruppeintervjuene. Utvalget i gruppeintervjuene består av to grupper, med fire 10. trinns elever i hver gruppe. Gruppene og elevene ble etter undervisningstimen valgt av læreren. Som analyseverktøy benyttet jeg meg av stegvis-deduktiv induktiv metode.

3.2 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode er, ifølge Patton (2002), både personlig og mellompersonlig, grunnet metodens handlingsrom til å bringe forskeren inn til å se verden som den er, hvor mennesker

lever og arbeider, og det åpner opp for undersøkelse av hva som finnes «inni» personer. Samtidig kan den anses som mer påtrengende enn kvantitative metoder (s. 407). En kvalitativ metode kan omtales som mer induktiv enn en kvantitativ metode (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 43). Kvalitativ metode er i denne sammenhengen en fornuftig fremgangsmåte i kraft av å fange opp meninger og opplevelser tilknyttet fenomenet som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2017 s. 52). I tråd med oppgavens tema kan en kvalitativ metode potensielt bidra til et svar på problemstillingen i kraft av å tillate forskeren til å gå mer i dybden, i motsetning til en kvantitativ metode som opererer mer på overflaten og skaper en tydeligere breddeforståelse. De mest framtreddende styrken ved kvalitative forskningsmetoder er dybden som dataene produserer (Bryman, 2016). For å skaffe en bredere forståelse i undersøkelsen om sportsvasking som tema, kunne en kvantitativ metode vært hensiktsmessig i tråd med å skape en mer generell tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42). En kvantitativ orientering kan også medføre mer presisjon, bredde og generelt gi en mer tydelig gjenspeiling av befolkningen (Dalland, 2017, s. 53). Allikevel er valget av metode avhengig av både tidsaspektet og ressursene man har tilgjengelig i tidsrommet masteroppgaven skal skrives i, og derfor anser jeg kvalitativ metode som den hensiktsmessige metoden for å kunne gi et svar på det valgte forskningsspørsmålet.

For å kunne konkludere med svar på forskningsspørsmål som inneholder sosiale, kulturelle og politiske fenomener, mener Kvale & Brinkmann (2015) at kvalitativ metode er den mest hensiktsmessige metodikken som kan anvendes. En kvalitativ tilnærming vil også være mer egnet siden jeg ønsker å benytte en mer utforskende tilnærming ved å framheve forskningsdeltakernes perspektiver og observere deres måter å snakke om sportsvasking som fenomen på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 197).

3.3 Utvalg

Dette prosjektet kan omtales som en intervjustudie med utgangspunkt i én bestemt klasse på 10. trinn. Begrunnelsen for valget om å intervju elever tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet, der elevenes opplevde medborgerskap er et sentralt element. I henhold til prosessen ved å hente inn informanter som kan bidra til å gi konkret datamateriale til denne undersøkelsen, benyttet jeg mitt personlige nettverk på bakgrunn av begrenset tidsramme. Jeg benyttet meg derfor av et bekvemmelighetsutvalg, som innebærer at utvalget gjøres basert på forskerens enkle tilgang til informanter (Tjora, 2017, s. 255). Et sentralt kjennetegn ved

kvalitativ forskning er at det innebærer et ikke-sannsynlighetsutvalg kombinert med et strategisk utvalg og bekvemmelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Utvalgsprosessen fungerte ved at jeg kontaktet en lærer på 10. trinn i mitt eget nettverk, og fikk avtalt gjennomføring av undervisningsopplegg og potensielle gruppeintervjuer i en av lærerens klasser. Jeg benyttet meg av portvokter som strategisk utvalg. Dette innebærer at jeg lot læreren velge hvilken klasse jeg skulle undervise og gjennomføre gruppeintervjuer i. Portvoktere skaper muligheter for at deltakere blir gjort tilgjengelige, og videre legge fundamentet for at selve rekrutteringsprosessen blir langt mer smidig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Bruken av portvokter som utvalgsstrategi virket hensiktsmessig siden læreren har en relasjon til elevgruppa, som jeg ikke har, og at hen vet hvilken klasse og elever som har lavest terskel for å delta i undersøkelsen. Allikevel sitter portvokteren på mye makt i denne prosessen, der hen har innflytelse og påvirkningskraft til hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Bryman, 2016, s. 142).

Jeg valgte å gjennomføre to gruppeintervjuer med fire deltakere i hver gruppe på bakgrunn av én klokke til rådighet. Derfor ble det fornuftig å sikre seg at utvalget besto av deltakere med best anlegg for å representere hele klassen. Allikevel anså jeg det som rasjonelt at utvalget også burde bestå av deltakere som kunne gi god informasjon, som Postholm & Jacobsen (2011) mener er en hensiktsmessig metode for å kunne få belyst forskningsspørsmålet i høyest mulig grad (s. 67). Ved at jeg som forsker på forhånd står uten relasjoner til elevene ble det naturlig at læreren valgte ut hvilke elever som skulle delta i gruppeintervjuene. Problematikken som kan oppstå i denne avgjørelsen er at deltakerne i utvalget potensielt ikke fungerer som representativt. Samtidig kan materialet få frem viktige synspunkter, opplevelser og reelle stemmer som kan bidra til videre forskning.

3.4 Datainnsamling

For å kunne få belyst forskningsspørsmålet til en tilfredsstillende grad, måtte jeg ta et valg om hvilken forskningsmetode som var best egnet. Jeg valgte en metode med kvalitativ forankring på bakgrunn av mulighetene til å gå mer i dybden på temaet, der en kvantitativ metode vil operere mer på overflaten. Målet med denne undersøkelsen er å undersøke hvordan sportsvasking som tema i samfunnsfag kan bidra til utvikling av elevenes opplevde medborgerskap, og derfor ble intervju den foretrukne kvalitative forskningsmetoden.

Allikevel er sportsvasking et relativt nytt begrep, som kan forårsake liten bevissthet og oversikt over hva det faktisk innebærer. Uten kjennskap og relasjoner til elevgruppa ville det være hensiktsmessig å forsikre meg om at deltakerne besatt noe kunnskap om sportsvasking. For å forenkle deltakernes kapasitet til å trekke paralleller og se sammenhenger til globale maktstrukturer og medborgerskap, anså jeg det som rasjonelt å gjennomføre en undervisningstime i forkant av intervjuene. Først avtalte jeg med læreren at jeg skulle gjennomføre undervisningsopplegget om sportsvasking for hele klassen, og uken etter gjennomføre gruppeintervjuer med elevene som hadde signert samtykkeskjemaet som ble utlevert *før* undervisningen startet. Elevene som ikke skrev under på samtykkeskjemaet fikk ikke mulighet til å delta i gruppeintervjuene.

3.4.1 Undervisning om sportsvasking

For å sikre at utvalgets produksjon av god informasjon til bearbeidningen av problemstillingen ble vedlikeholdt, valgte jeg å gjennomføre en undervisningstime *før* gruppeintervjuene. For at jeg skal få analyserbare resultater fra datamaterialet anså jeg det som hensiktsmessig å gi elevene et faglig fundament for å få belyst problemstillingen.

Undervisningsopplegget jeg gjennomførte i klassen var egenprodusert, med hensikt om at elevene skulle gjennomføre ulike læringsaktiviteter i løpet av undervisningstimen.

Undervisning formes av tidligere ervervede teknikker, samt den spesielle undervisningssituasjonen man finner seg i (Imsen, 2014, s. 24-25). Undervisningstimen baserte seg blant annet på aktivering av forkunnskaper gjennom refleksjon og samtale om deres assosiasjoner og erfaringer med begrepet. Elevene fikk også muligheten til å undersøke ulike historiske eksempler og perspektiver på sportsvasking for å konstruere eget kunnskapsgrunnlag. Det ble også lagt opp til klasseromsdiskusjoner om sportsvasking som tema, slik at elevene allerede hadde gjennomført en faglig og utforskende samtale før gjennomføringen av gruppeintervjuene. Denne klasseromsdiskusjonen skulle også tilrettelegge for at elevene kunne diskutere og reflektere seg fram til ulike handlingsalternativer.

Undervisningsopplegget hadde i dette forskningsprosjektet en rolle som en kunnskapsbasert ressurs informantene kunne bringe med inn i intervjuene. Samtidig var også formålet med undervisningsopplegget å aktivere elevenes forkunnskaper, som kan tilrettelegge for at

elevene knytter konsepter til begreper elevene allerede har en relasjon til (Alexander-Shea, 2011, s. 97). Målet med undervisningen var at elevene skulle få innsikt i hvordan de globale maktstrukturene som preger sportsvasking fungerer, og at de skulle få demonstrert ulike perspektiver på sportsvasking.

3.4.2 Intervju

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er intervjuet en samtale som både har struktur og en hensikt, der metoden fungerer som en spørrende og lyttende tilnærming med hensikt om å innhente kunnskap (s. 3). Jeg valgte i dette tilfelle å planlegge og gjennomføre et semi-strukturert gruppeintervju med to grupper elever, der gruppene besto av fire elever hver. Ved semi-strukturerte intervjuer har forskeren som regel noen relevante spørsmål klart på forhånd, men er også forberedt på at det kan forekomme tematikk i intervjuet som ikke på forhånd var planlagt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). I lys av dette utarbeidet jeg intervjuguiden med seks refleksjonsspørsmål, og formulerte fire oppfølgingsspørsmål til hvert av refleksjonsspørsmålene. Tjora (2017) bruker begrepet *dybdeintervju* i stedet for semi-strukturert intervju (s. 113), der dybdeintervjuet er basert på et fenomenologisk perspektiv der forskeren er ute etter å undersøke informantens opplevelser, og hvordan informanten reflekterer over disse opplevelsene (Spradley 1979; Tjora, 2017).

For å gjennomføre gode dybdeintervjuer forutsetter det en viss opparbeidet tillit mellom forsker og informant (Tjora 2017, s. 116). Uten relasjon til informantene som deltok i de semi-strukturerte intervjuet var det derfor essensielt at jeg tilrettela for at informanten fikk tid til å bli fortrolig med situasjonen (Tjora, 2017, s. 116). Bakgrunnen for valget av å intervju barn, og ikke lærere eller andre fagpersoner ved skolen, falt på at jeg var interessert i å høre hvilke oppfatninger, erfaringer og refleksjoner elevene satt på *selv*. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) gir intervjuer med barn mulighet for at de selv kan gi uttrykk for sine egne opplevelser (s. 174). I tråd med mitt forskningsspørsmål, er jeg ute etter hvordan *elevenes* forståelse for globale maktstrukturer og utvikling av medborgerskap fungerer, og derfor ble det en naturlig beslutning å intervju barn. En sentral forutsetning for utarbeiding av intervjuguiden ble derfor at jeg måtte modifisere spørsmålene i tråd med elevenes alder.

Det å intervju barn kan allikevel by på en rekke utfordringer, og krever en gode forberedelser og bevissthet over sin egen rolle som forsker. Først og fremst utarbeidet jeg et

Samtykkeskjema der elevene selv kunne velge om de ville delta i forskningsprosjektet, og dermed var det kun de elevene som signerte skjemaet som hadde mulighet til å bli intervjuet. Deretter satt læreren sammen grupper i henhold til hvilke elever som hen anses som passende i en intervjusituasjon, og hvem som kunne gi god informasjon.

I intervjusituasjonen var det viktig for meg å redusere de forutbestemte maktforholdene som ligger mellom intervjuer og intervjuobjekt. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det nødvendig at man unngår å bli assosiert med en lærer eller annen voksenperson ved skolen for å balansere disse maktforholdene (s. 175). Jeg forsøkte å løse dette ved å forklare at det ikke er noen fasitsvar på spørsmålene som skulle stilles, at det er lov til å stille spørsmål underveis, samt at de har i tråd med samtykkeskjemaet lov til å trekke seg om de ønsker. Som forsker er man helt avhengig av å etablere et tillitsforhold til informantene, slik at man reduserer sannsynligheten for at informantene blir mer forsiktige i intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 69). Samtidig må man som forsker i slike situasjoner være klar over at denne balansen er vanskelig å opprettholde ved at intervjusituasjonen er kontekstavhengig. Dette innebærer at konteksten barna intervjues i er påvirket av roller, normer og forventninger de selv besitter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 90). For å illustrere dette ble gruppeintervjuene gjennomført i et grupperom i skolens lokaler, som igjen kan påvirke atferden til informantene. Gleiss & Sæther (2021) viser til at elever som eksempelvis ofte blir vurdert i fagsamtaler kan påvirke intervjuet (s. 90). Dette skaper muligheter for at elevene i slike situasjoner er komfortable med å vise sitt kunnskapsnivå og sette seg selv i et godt lys, men kan også skape nervøsitet og en følelse av å testes i tråd med tidligere erfaringer. En viktig forutsetning for dybdeintervjuer er at man etablerer en avslappet stemning hvor informantene føler at det er akseptabelt å dele personlige erfaringer, at de har lov til å tenke høy og at digresjoner er tillatt (Tjora, 2017, s. 118).

3.4.2.1 Gruppeintervju

Fordelen med gruppeintervjuer er dynamikken som oppstår i motsetning til et individuelt intervju. Dette innebærer at deltakerne produserer en annen type informasjon, der informantene kan få frem refleksjoner, sine egne og ulike erfaringer og assosiasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Jeg anså det som rasjonelt å benytte meg av gruppeintervju på bakgrunn av en antagelse om at elevene hadde lite erfaring med sportsvasking som begrep. Samtidig antok jeg at elevene ville ha bedre nytte av å delta i et fellesskap med andre elever

for å skape lav terskel for deling av personlige erfaringer, meninger og assosiasjoner. Det å inkludere flere informanter, samtidig som å gi dem tryggheten som følger med det å sitte sammen i en gruppe er en av fordelene ved bruk av gruppeintervjuer (Peters 1993; Tjora 2017, s. 123). Naturligvis hadde jeg ingen etablert relasjon til informantene, og derfor antok jeg at det ville vært mer komfortabelt å delta i en intervjusituasjon med andre individer de har en relasjon til. Gruppeintervju som metode kommer også med utfordringer, blant annet må forskeren være forsiktig med å bringe frem personlige og sensitive forhold, der dette kan sette informanten i en ukomfortabel posisjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93-94). Det samme gjelder at enkelte informanter dominerer intervjuet, og skaper lite rom for at andre informanter ikke kommer fra med sine refleksjoner (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65-66). For å unngå dette tok jeg kontroll og ledet intervjuet med forbehold om at personlige og sensitive svar ikke krevdes, samtidig som at jeg sørget for at alle som ønsket kom til ordet.

3.4.2.2 Intervjuguide

I kraft av å være et semi-strukturert gruppeintervju ble intervjuguiden skissert med forbehold om å inneholde noen konkrete, men åpne spørsmål, samtidig som den åpnet opp for utsmykking av informantenes svar. Ved å ta alderen til informantene i betraktning var det også viktig å forsikre seg om at spørsmålene i intervjuguiden ikke fungerer som ledende spørsmål. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan ledende spørsmål som stilles til informanter som er lett påvirkelige, slik som barn, lede til at svarenes validitet svekkes (s. 201). Alderstilpassing av spørsmålene ble også elementært i utviklingen av intervjuguiden i henhold til at lange og komplekse spørsmål skaper problematikk for å innhente god kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Måten dette ble gjort på var ved å forkorte og forenkle spørsmålene som omfavner komplekse og abstrakte fenomener som eksempelvis globale maktstrukturer og deltakende medborgere. En sentral utfordring i denne undersøkelsen var at gruppeintervjuene fant sted én uke etter gjennomførelsen av undervisningen om sportsvasking. Jeg utarbeidet fem oppvarmingsspørsmål for at elevene skulle føle seg komfortable, og legge grunnlaget for en myk start. Dette er spørsmål som ikke krever så mye refleksjon, og kan skape trygghet hos informanten slik at hen kan føle beherskelse ovenfor situasjonen (Tjora, 2017, s. 145-146). Jeg utarbeidet også fem refleksjonsspørsmål, med oppfølgingsspørsmål til hvert, som skaper handlingsrom for at informantene kan gå i dybden på forskningstemaet (Tjora, 2017, s. 146). Disse refleksjonsspørsmålene åpner muligheter for viktige refleksjoner og tanker som kan gi svar på sentrale aspekter ved problemstillingen. I

tillegg krevde det en bevissthet om at refleksjonsspørsmål kan være vanskelige å svare på, og derfor fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål. I bunnen av intervjuguiden utarbeidet jeg fem avrundings spørsmål for å normalisere situasjonen igjen (Tjora, 2017, s. 146).

3.5 Analyse av resultatene

For å analysere datamaterialet i dette masterprosjektet valgte jeg å la meg inspirere av den stegvis-deduktiv induktiv metoden. Bakgrunnen for dette ligger i at det eksisterer minimalt av relevant forskning om sportsvasking i samfunnsfagundervisning, og vil derfor være få definerte teoretiske knagger å støtte seg til. SDI er ifølge Tjora (2017) utrustet med et ideal om å utnytte potensialet som ligger i empirien man som forsker har frembragt – og selv om en slik tilnærming er tilsynelatende induktivt empirisk motivert, avviser den ikke betydningen av teori (s. 20-21). Hensikten ved å benytte seg av SDI i et kvalitativt forskningsprosjekt er at den tilrettelegger for systematikk og framdrift underveis (Tjora, 2017, s. 18). Grounded Theory kunne også blitt benyttet i dette forskningsprosjektet, i tråd med lite eksisterende forskning på bruk av sportsvasking i samfunnsfaget. Denne forskningsmetoden tar utgangspunkt i å utvikle teori på en induktiv måte, i motsetning til å teste ut allerede eksisterende teorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Allikevel krever denne forskningsmetoden et langt større tidsrom enn eksempelvis SDI (Tjora, 2017, s. 20). Strukturen i SDI består hovedsakelig av seks stegvise induktive kategorier, samt seks deduktive tilbakekoblinger. I dette masteroppgaven kom jeg ikke så langt at jeg klarte å utfylle samtlige seks induktive kategorier, og ifølge Tjora (2018) er det ofte masterprosjekter ikke klarer å utfylle dette på bakgrunn av tidsdisposisjon.

3.5.1 Transkribering

For å kunne analysere rådataene som forekom i dette forskningsprosjektet benyttet jeg meg av lydopptak og senere transkriberte de gjennomførte gruppeintervjuene. Ifølge Gleiss & Sæther (2021) åpner transkripsjon opp for at man kan gjennomgå datamaterialet på en helt annen måte enn ved selve intervjuet – derfor kan transkripsjon anses som det aller første trinnet i en systematisk analyseprosess (s. 97). Under intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak i form av applikasjonen «Diktafon-app» som sikrer at lydfilen automatisk sendes til SIKT. Deretter transkriberte jeg all interaksjon og samhandling som foregikk under selve intervjuet. Jeg har transkriberte i hensikt om å gjøre den så lettleselig som mulig, men har også forsøkt å holde talen nært ordlyden til informantene. Derfor inneholder transkripsjonen noen tilfeller der

informantene bruker interjeksjoner som «hm» og «eh». Bakgrunnen for dette ligger i at dersom informantene leter etter ord eller finner det problematisk å ordlegge seg kan det illustrere at en usikkerhet ved å svare på spørsmålene (Tjora, 2017, s. 174). Allikevel har jeg fjernet disse interjeksjonene i deler av analysen der det ikke er nødvendig. Hensikten med dette er at interjeksjoner som dette kan få informanten til å føle seg fordummet eller misforstått, og vil kun brukes i analysedelen dersom det har en analytisk hensikt. I utviklingen av intervjuguiden valgte jeg også å gi navn til de ulike informantene som deltok i gruppeintervjuene, der informanter ved navn Adam, Alma, Anders og Andrea henviser til informantene i gruppe 1, og Beate, Bendik, Benjamin og Bente henviser til gruppe 2. Bakgrunnen for å gi informantene navn i denne undersøkelsen er for å personliggjøre informantene uten å bruke deres egentlige, reelle navn.

3.5.2 Koding

Koding er en helt sentral del i bruken av SDI, og ved hjelp av koding kan man forenkle datamaterialet ved å redusere innholdet i dataene til kortere koder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Ifølge Tjora (2017) kan man ved bruk av induktiv empirinær koding begrense påvirkningen fra ulike teorier som en ofte ubevisst bringer med seg inn i analysen (s. 197). Allikevel innebærer all analyse, selv koding, en form for subjektiv fortolkning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 178). Det vil være viktig å være bevisst over at det allerede foregår fortolkningsprosesser underveis i analysen. Etter å ha transkribert intervjuene begynte jeg å sortere dataene inn i ulike koder, og endte opp med flere ti-talls koder. Deretter begynte jeg å konstruere kodegrupperinger, som innebærer å samle kodene som har en tematisk sammenheng, i tillegg til å skille de mer irrelevante kodene i en restgruppe (Tjora, 2017, s. 207). Jeg ble derfor sittende igjen med fire ulike kodegrupperinger, eller kategorier, som besto av «kunnskap», «makt», «handling» og «medborgerskapsidealtyper». Ifølge Tjora (2017) er kodegrupperinger et stadium som tar utgangspunkt i det induktive, og dermed tar inn teorier og tidligere forskning mot en abduktiv tilnærming (s. 211).

3.6 Generaliserbarhet

En forutsetning for at resultatene i undersøkelsen skal kunne fremstå som generaliserbart er at utvalget er representativt (Dalland, 2017, s. 147). Det innebærer også at resultatene i undersøkelsen kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Tjora (2017) bruker begrepet konseptuell generalisering, som innebærer å belyse resultatene ved

ulike konsepter, modeller, begreper eller metaforer som ikke er direkte knyttet til den spesifikke empirien som forekommer (s. 245). Ved kvalitativ forskning som benyttes i dette tilfellet kan man ikke anta at resultatene kan generaliseres til hele populasjonen, som avhenger av at utvalget i sin helhet er for snevert. Allikevel tilrettelegger kvalitativ forskning for at man kan analytisk generalisere resultatene fra undersøkelsen, som innebærer skissering av kategorier som kan anses som relevante i andre tilfeller enn der undersøkelsen ble gjennomført (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Undersøkelsens formål tar utgangspunkt i å få innsikt i elevenes selvopplevde medborgerskap, og derfor blir generaliserbarheten til undersøkelsen begrenset. Masteroppgavens forskningsspørsmål er også relativt åpen, som igjen kan føre til ulike innsyn som kan fungere som grunnlag for videre, strategisk forskning.

Det vil være vanskelig å plassere sportsvaskingsundervisningen, som er redegjort for i kapittel 3.5.1 innenfor det kvalitative forskningsområdet, samt at intervjuvarene i undersøkelsen vil kunne være påvirket av undervisningstimen. Refleksjonene, tankene, meningene, samtalene og deres forståelse av sportsvasking som tema kan ha vært påvirket av elevarbeidet de gjennomførte én uke før de deltok i gruppeintervjuene. Allikevel er dette et lite utforsket område i samfunnsfaget, og empirien legger fundamentet for at man kan få frem interessante perspektiver som kan forskes videre på. Empirien kan også anses som mer interessant på bakgrunn av lite forskning på sportsvasking som tema i samfunnsfaget.

3.7 Kvalitetssikring

Ifølge Gleiss & Sæther (2021) er det helt avgjørende at man som forsker er åpen om både styrker og begrensninger i eget forskningsdesign, og metoden man har valgt å benytte seg av. For å vurdere kvaliteten til mitt eget prosjekt, er begrepene validitet og reliabilitet begreper som kan hjelpe meg til akkurat dette (s. 206). Denne undersøkelsen kan ikke omtales som design-based research, i henhold til at undervisningsopplegget kun hadde formål om å skape en kunnskapsbase for elevene. En sentral begrensning ved denne undersøkelsen er undervisningstimen som ble gjennomført kan påvirke svarene til informantene. Det samme gjelder informantenes selvopplevde medborgerskap som kommer fram i materialet, der dette også kan ha vært påvirket av den gjennomførte undervisningstimen. I dette del-kapitlet skal jeg redegjøre for prosjektets validitet og reliabilitet, samt reflektere rundt de forskningsetiske prinsippene som har blitt omfavnet i arbeidet med prosjektet.

3.7.1 Validitet

En undersøkelses validitet baserer seg relevans og gyldighet, som innebærer at det som måles, må ha relevans og ha gyldighet for problemet som skal undersøkes (Dalland, 2017, s. 40).

Postholm & Jacobsen (2011) mener at validitet skapes ved at forskeren har dekning for sine fortolkninger av både funn og resultater (s. 126). Dersom jeg hadde benyttet meg av en kvantitativ metode, eksempelvis spørreskjema, ville det potensielt vært mindre komplisert å opprettholde god validitet. I kvalitative undersøkelser sikrer man seg validitet på andre måter, der jeg blant annet har forsøkt å reflektere rundt metodevalg i dette kapitlet. Ifølge Gleiss & Sæther (2021) kan forskeren styrke undersøkelsens validitet ved å reflektere over hvilke muligheter og utfordringer som inngår i de ulike metodene (s. 206). I hvilken grad denne undersøkelsen kan anses som å være valid kan diskuteres, og for å styrke validiteten er det hensiktsmessig å reflektere over egne valg i utviklingen av forskningsdesignet. Først og fremst vil jeg nevne at jeg har begrenset erfaring med intervju som metode, og at dette er min først opplevelse med gruppeintervju, samt intervju med barn. For å kunne planlegge og gjennomføre gode intervjuet trenger man erfaring, der dette ikke er en medfødt egenskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Bruk av en metodekombinasjon har også vært et valg basert på ønsket om en styrket validitet, der forskningsspørsmålene blir belyst ut fra ulike typer data (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Tjora (2017) mener at det aller viktigste kriteriet for at undersøkelsen skal oppfattes som gyldig, er at forskningen er preget av faglighet, samtidig som den er forankret i annen relevant forskning (s. 234).

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning tar utgangspunkt i resultatenes troverdighet og konsistens. Hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere er en sentral faktor i utvikling av god reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kraft av å være en kvalitativ metode med et utvalg som består av et spesifikt sett med elever, på en spesifikk skole i Norge, vil ikke alle resultatene la seg gjenspeile i anders forskning omkring den samme teoretiske tematikken. Dette medfører at det vil være tilnærmet umulig å gjenskape undersøkelsen med tilsvarende resultater. Leserens fortolkninger av resultatene kan også være ulike enn det jeg som forsker ser, og derfor blir det avgjørende at leseren anser min fortolkning av resultatene som pålitelige. Analyseprosessen, med transkribering, koding og kodegrupperinger/kategorier

gjennomsyses av subjektive fortolkninger, og ved å redegjøre for eget personlig engasjement og kunnskapsnivå underveis i prosessen kan man påvirke reliabiliteten i en positiv retning (Tjora, 2017, s. 234). På bakgrunn av dette har jeg også forsøkt å belyse resultatene fra ulike perspektiver, og dermed undersøke om resultatene kan tolkes på ulike måter. Ifølge Tjora (2017) vil også bruk av SDI-modellen underbygge pålitelighet i kraft av markante krav til datagenerering, tydelige kriterier for hvordan analysen utvikles fra empirien og hvordan teorier gjøres relevante senere i arbeidet (s. 231).

3.7.3 Forskningsetiske prinsipper

De forskningsetiske retningslinjene skal følges og gjennomsyre hele undersøkelsesprosessen, fra forskningsdesignet i startfasen av prosjektet, til konklusjonen i enden av prosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). I forberedelsene av denne kvalitative undersøkelsen utviklet jeg et samtykkeskjema i hensikten om å verne om idealet om *informert samtykke*. Dette innebærer at jeg lagde et samtykkeskjema med informasjon om forskningsprosjektet, hva jeg ønsker at deltakerne bidrar med, hvor informasjonen lagres og hva informasjonen skal brukes til. Et informert samtykke legger grunnlaget for at deltakerne forstår hva som innebærer i deltakelse i prosjektet (Dalland, 2017, s. 77), og derfor brukte jeg oppstartsfasen av undervisningen for klassen til å dele ut samtykkeskjemaene, samtidig som å muntlig forklare skjemaet. På bakgrunn av SIKTs vurdering av prosjektet, var det ikke behov for samtykke fra foresatte for barn over 15 år. Dette ble begrunnet ved vurdering om at undersøkelsen ikke skulle bearbeide sensitive personopplysninger.

Konfidensialitet er et annet forskningsetisk prinsipp som må overholdes i kvalitativ forskning, som betyr at forskeren ikke avslører private data som kan identifisere deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Måten dette er løst på i denne undersøkelsen, er ved at lydopptaket fra gruppeintervjuene ligger passord-beskyttet hos SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), og er ikke lagret på noen av mine mobile, private enheter. Jeg var heller ikke ute etter å behandle personlige og sensitive data, som videre styrker opprettholdelsen av konfidensialiteten. I denne undersøkelsen har jeg også sikret at opplysningene som forekommer i datamaterialet ikke kan spores tilbake til deltakerne. *Anonymisering* er vanlig i kvalitativ forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45), og har i dette prosjektet blitt gjort ved å gi deltakerne fiktive, oppdiktete navn. Informantene ble også anonymisert ved at

forskningsprosjektet ikke skal bearbeide personopplysninger, som tilrettelegger for at elevene ikke blir gjenkjennbare i undersøkelsen.

Det siste og kanskje det mest avgjørende etiske prinsippet jeg vil nevne i dette del-kapitlet er at deltakelse i prosjektet skal føre til *gode konsekvenser for deltakerne*. Dette innebærer at jeg forsikrer både meg selv og deltakerne om at de ikke vil bli stilt i et dårlig lys i forskningsprosjektet. En måte jeg har forsøkt å løse dette på, er ved å stadig reflektere over mulige konsekvenser for individene som deltar i prosjektet, men også mulige konsekvenser for gruppa deltakerne representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Et sentralt refleksjonsmoment i vurderingen av konsekvensene til deltakerne har vært asymmetrien i maktforholdene i en intervjusituasjon, som spesielt er merkbart i intervjuer med barn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92-93). Ved at intervjueren har en form for fortolkningsmonopol (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52), har jeg i beste grad forsøkt å ikke overtolke resultatene i analysen, der dette kan potensielt føre til at deltakerne framstilles feil eller settes i et dårlig lys.

4. Analyse

I denne delen av masteroppgaven skal jeg presentere relevante funn fra undersøkelsen, og drøfte funnene opp mot sentral teori og begreper. Gjennom arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg endt opp med tre ulike kategorier: kunnskap, makt og handling. Disse tre kategoriene vil diskuteres i kapittel 4.1, 4.2 og 4.3. Deretter har jeg valgt å belyse resultatene ut fra de ulike medborgerskapsidealtypene i kapittel 4.4, som er redegjort for i teori-kapitlet. Her analyserer jeg hvilke idealtyper som er mest framtrædende i materialet.

4.1 Kunnskap

Et helt grunnleggende segment i denne undersøkelsen baserer seg på hva elevene i utvalget legger i samfunnsengasjement, og hva de mener trengs for å delta i samfunnet som demokratiske medborgere. Etter koding og konstruksjon av kategorier, indikerer en stor andel av materialet til at informantene anser *kunnskap* om temaet som undersøkes som en helt essensiell faktor til å involvere seg.

4.1.1 Kunnskap som forutsetning for engasjement

Elevene i utvalget fikk blant annet spørsmål om sportsvasking er et tema som angår dem selv som individer, og hva de mener de selv trenger for å kunne engasjere seg i saker som dette. Totalt sett er majoriteten av informantene opptatte av viktigheten av kunnskap for å kunne engasjere seg i saker som sportsvasking, der enkelte elever resonnerer rundt sin manglende interesse og engasjement på bakgrunn av lite eksponering for relevant informasjon. Adam reflekterer under gruppeintervjuet rundt sitt eget engasjement rundt sportsvasking:

Adam: Jeg har kanskje hørt om det (sportsvasking), men hadde ikke så mye kunnskap om det.

Adam: ... Det var litt det vi sa i stad, men at det blir en gruppe som har den kunnskapen da. Det kan være mer engasjerende hvis det er mange som står imot det da.

Et interessant poeng i det Adam legger fram i dette tilfellet, er at han mener at engasjementet kan økes dersom flere er kunnskapsbesittende. Et solid likhetstrekk hos elevene som deltok i

undersøkelsen kan indikere til at ønsket om å engasjere seg i ulik samfunnsproblematikk har sin kjerne i fellesskap. Det blir med andre ord en økt motivasjon til å engasjere seg dersom det dannes et fellesskap med ungdommer som sitter en tilstrekkelig mengde kunnskap.

Slike utsagn kan trekke paralleller til det Ødegård (2018) anser som én av grunnpilarene i framtidens demokratiopplæring i norsk skole, som baserer seg på en kunnskapsutvikling med forbehold om å styrke elevenes tro på at de både kan og har muligheter til å delta i et demokratisk samfunn. For å kunne operasjonalisere dette vil det være et behov for en kunnskapsbasert demokratiopplæring som i utgangspunktet øker elevenes demokratikunnskap, men også deres tro på evnen til å delta (s. 43).

Ett generelt likhetstrekk i de begge gruppeintervjuene var en enighet om at forebygging av sportsvasking ble mer interessant etter den gjennomførte undervisningstimen:

Andrea: Det er jo viktig å generelt lære om temaet for før ... sist gang du var her, så hadde jeg ikke hørt noe om det selv. Og det at vi har på en måte får litt kunnskapen i hvert fall forteller på en måte at det er noe som ikke burde være her i dag.

Viktigheten av kunnskaps- og informasjonsformidling gjennomsyrrer utsagnene til utvalget i denne undersøkelsen. Dette kommer til uttrykk ved at Adam reflekterer rundt hva kunnskap om sportsvasking kan bidra til:

Adam: Fordi jeg føler at vi ikke kan gjøre så mye, men jeg synes det er mye på grunn av maktposisjonen vår, da. Det er andre som må gjøre noe med det, men som Andrea sa, vi kan jo på en måte spre det. Å spre kunnskapen jeg tror det kan være veldig viktig.

Demokratiopplæringen i skolen har som hovedmål å myndiggjøre elevene (Børhaug, 2017), i den grad at de skal kunne medvirke og få fruktbar erfaring gjennom demokrati fra allerede lav alder. I tråd med elevenes refleksjoner omkring ungdommers ansvarsområder tilknyttet sportsvasking som et samfunnsproblematisk felt, mener flere elever at det er vanskelig å ta på seg ansvaret på bakgrunn av lite kunnskap om hva sportsvasking er og hvordan det kan forebygges. Powerfull knowledge kan bidra til pålitelige forklaringer om komplekse fenomener, og samtidig tilrettelegge for å gi elevene verktøy til å danne seg nye verdensbilder (Young 2008b, s. 14; Roberts, 2014, s. 188). Dersom elevene mener at kunnskap om

sportsvasking kan utruste språk og begreper for å skape politiske og moralske diskusjoner, samtidig som at kunnskapen åpner opp for nye perspektiver på verden, kan dette være interessant å forske videre på.

4.1.2 Kunnskap i fellesskap

Under gruppeintervjuene ble det diskutert hva de legger i kunnskap som forutsetning for engasjement for sportsvasking. I samfunnsfaget på ungdomsskolen har det, ifølge elevene, vært lite fokus rettet mot sportsvasking, der de før min undervisning hadde lite forkunnskaper om temaet. Begrepet i seg selv var lite gjenkjennbart for elevene, men fenomenet var noe som hadde vært diskutert på skolen, spesielt ved inngangen til VM i Qatar 2022. I denne seansen ble det gjennomført en klasseromsdiskusjon rundt boikotting av mesterskapet, der en rekke elever valgte å ikke følge tv-sendingene som ble sendt under mesterskapets varighet vinteren 2022.

Som datamaterialet viser til, er informantene opptatte av at det å ha en etablert kunnskapsbase om fenomenet, som kan gjøre fenomenet mer engasjerende å diskutere og problematisere. Beate og Benjamin reflekterer i sitatene under hva de selv trenger for å ønske å påvirke debatten rundt sportsvasking:

Beate: Kanskje hvis flere ble bevisst på ordet, da. At det skal skape et sånt fellesskap rundt temaet ...

Benjamin: ... Det er liksom mer sånt generelt engasjement for det, da. Sånn kanskje i politikken og sånt ... at flere politikere eller land faktisk snakker ut om det, og prøver å gjøre det med et «vi», da får du litt mer motivasjon til at det faktisk kan endre seg.

Det en kan trekke ut fra noen av disse utsagnene er at det helt fundamentale i aktiv deltakelse i offentlige debatter og problemstillinger, er elevenes følelse av å være en del av et «vi», altså et fellesskap av individer som samarbeider og utveksler kunnskap med hverandre. Gjennom å dele kunnskap slik at flere individer blir kunnskapsbesittende, virker å være en sentral del for å kunne engasjere seg mer i samfunnsproblematikk som sportsvasking for elevene. Sitatene som har blitt presentert i dette del-kapitlet kan indikere at det ikke er nok at en selv sitter på

kunnskap, men at engasjementet økes betraktelig dersom flere besitter relevant kunnskap om sportsvasking. Politisk mobilisering og demokratisk inkorporering viser seg ofte å ha grunnmuren sin i kollektive prosesser, og det er ofte gjennom sosiale bevegelser at et kollektiv har fått politisk gjennomslag. Politisk deltakelse tar som regel, med andre ord, utgangspunkt i sosiale grupper (Børhaug, 2017, s. 10).

4.1.3 Aktualitet skaper engasjement til å hente kunnskap

Det at sportsvasking i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen kan virke som et interessant og engasjerende tema, er ifølge elevene sakens relevans og plass på dagsordenen. Ved å undersøke og få kunnskap om aktuelle temaer i skolen mener flere elever at det ikke er trukket like mange konklusjoner og «svar» på spørsmål, i kontrast til temaer som anses som «gamle».

Bente: Det er jo ganske nytt, da. Så det er jo mye ting man kan finne ut, da. Hvis det er et gammelt tema, så da blir det kanskje vanskelig fordi da har man liksom snakket om det. Man vet om fasiten da, på hvorfor. Men det kan jo være et fint tema man kan snakke om ved middagsbordet, da. «Men hvorfor skjer det her?» og liksom sånne ting.

Benjamin: «Ja, altså ... det er mindre uklart, da, hva det egentlig går ut på. Ja, som Bente sa, altså man har ikke tenkt over det før. Så det er veldig nytt, og man kan ha veldig mange forskjellige meninger om det.»

Ved å benytte seg av «nye» saker, eller saker som er aktuelle i nyhetsbildet i undervisning, kan man legge grunnlaget for at elevene får jobbe med saker de selv er opptatte av, samtidig som at man som lærer sørger for at elevene blir opptatte og engasjerte i å følge med på nyhetsbildet (Sætra & Stray, 2019, s. 27). Flere av elevene argumenterer for at nye og dagsaktuelle diskusjonstemaer bærer med seg et langt mer nyansert bilde enn eldre temaer, samt at perspektivmangfoldet er betraktelig større.. Disse utsagnene korrelerer med selve hensikten med innholdet i samfunnsfagundervisningen, hvor innholdets relevans potensielt kan bidra til å utruste elevene med ferdigheter til å påvirke offentlig debatt (Jordhus-Lier, 2017, s. 361-362).

4.1.4 Angår det meg når jeg ikke er idrettsinteressert?

Under gruppeintervjuene forklarer enkelte av informantene at en generelt lav idrettsinteresse forårsaker et redusert personlig engasjement rundt sportsvasking, og at dette skaper lite eksponering, samt deltakelse i sosiale arenaer der elevene har sine interesser. Ved spørsmål om elevene føler at sportsvasking er noe som angår de selv svarer Beate:

Beate: Egentlig ikke fordi jeg følger ikke så mye med på sport, så det går ikke så mye utover meg.

Ved å ikke ha en stor nok interesse for idrett og idrettsarrangementer forklarer også én av elevene at det blir problematisk å observere og få konkretisert hva sportsvasking er. Bente, som på lik linje anser seg selv som lite idrettsinteressert, reflekterer rundt hvorfor hun ikke har tenkt så mye over fenomenet tidligere:

Bente: Man legger kanskje ikke så godt merke til det.

Under diskusjon rundt dette spørsmålet klarer allikevel flere av elevene å reflektere rundt hvordan arrangementen av ulike idrettsbegivenheter utenfor deres personlige interessefelt makter å skape engasjement på underholdningsnivå, som igjen kan illustrere idrettens særegne potensial til å tiltrekke seg tilskuere på tross av seernes varierte utgangspunkt:

Anders: Ja, så ser man liksom på fotballkampen så blir man fort engasjert da, og vil glemme ... glemmer det kanskje litt. Jeg er ikke interessert i fotball i det hele tatt egentlig, men jeg ville fortsatt følge med og sjekke hvem som vant og ... høre hvordan det gikk i kampene. Du vet sikkert at det ikke er positivt, men du føler at det ikke gjør noe om du gjør det. Det gjør liksom ikke noe forskjell om bare du ser på en kamp.

Andrea: Fotball er jo kjempestort. Flest tilskuere, og sånne ting. Det er jo mange, selv om de ikke ser på fotball, så kan det hende at de støtter laget sitt, da.

Med andre ord så kan det kanskje sies at selv om flere av elevene oppfatter seg selv som lite idrettsinteresserte, og derfor føler at sportsvasking ikke er et felt som angår de individuelt. Allikevel blir flere av de påvirket av idrettens appell til å inkludere individer på tross av lav

interesse. I stort sett alle tilfeller av arrangering av idrettsmesterskaper, der vertsnaasjonen er anklaget for sportsvasking, blir budskap om verning av menneskerettigheter og inkludering kommunisert ut til et verdensomfattende publikum (Boykoff, 2022). Derfor er det ofte slik at en stor andel, slik som informantene, legger de mer lumske sidene ved sportsvasking vekk, og fokuserer på idrett og underholdning.

4.2 Makt

Som den andre kategorien i dette analyse-kapitlet var jeg interessert etter å undersøke elevenes refleksjoner og forståelse rundt de globale maktstrukturene som preger fenomenet sportsvasking. Dette kan begrunnes ved at sportsvasking som fenomen inkorporerer globale maktstrukturer, som kan påvirke elevenes oppfatning av sin egen medborgerskapsutøvelse. Under dette var jeg ute etter å finne ut hvem elevene mener sitter på makten i maktspillet, om det globale maktspillet kan gjenspeiles i elevenes egen livsverden, og elevenes refleksjoner rundt egen maktposisjon.

4.2.1 Hvilke aktører sitter på makten?

Helt overordnet mener elevene at det er de store og mektige landene som Kina, USA og Russland som har den mest avgjørende rollen i forhandlingene i idrettspolitikken, og begrunner dette ved at de sitter på mest økonomiske ressurser og derfor har et godt forhandlingskort:

Bendik: Det er jo supermaktene da, eller hva de kalles. USA, Kina, Russland ... det er jo de som liksom er de største.

Benjamin mener også at stater som har en høy historisk og kulturell posisjon i idretten har et ansvar for å påvirke debatten, og nevner Brasil i tråd med fotballarrangementer som en mulig aktør:

Benjamin: Jeg tenker også at de landene som har størst ... de som på en måte er ... som har den sporten som hovedsport, da. De som påvirker sporten mest da. Som for eksempel Brasil, de er jo veldig innenfor fotball. Hvis de hadde kommet ut og klagd på det, så hadde det sikkert påvirket veldig mye.

Andre sentrale aktører i dette maktspelet er ifølge elevene toppledere i idrettspolitiske organisasjoner, samt internasjonale organisasjoner som skal verne om menneskerettighetene, som FN:

Bendik: FN da, med tanke på menneskerettigheter.

Adam: Ja, FIFA, da. De har som regel mye av hovedansvaret for å arrangere det, da.

Et annet interessant moment i denne undersøkelsen er hvordan elevene ser på Norge som aktør i det globale maktspelet som preger sportsvasking. Da elevene reflekterte rundt deres egne, individuelle forhold til sportsvasking, og hvordan det globale fenomenet både påvirker og angår dem selv mente enkelte av elevene at Norge som nasjon opprettholder menneskerettighetene, og at «vi» generelt sett har det bra som innbyggere i et demokratisk og fritt land:

Adam: Men vi er i Norge, det er et bra land, der hvor alle har menneskerettigheter.

Akkurat meg påvirker det ikke. Vi er så langt fra alle andre på en måte ... så Norge ... fine menneskerettigheter og alt sånt.

Anders: Det er ikke mye negativt å si om Norge, på en måte, så det er veldig vanskelig å kunne tas på.

Adam: ... jeg tror ikke det kommer til å skje i Norge fordi vi gjør det ganske bra med menneskerettigheter og sånt.

Disse sitatene viser til en generell konsensus om Norge som opprettholder av menneskerettigheter, og at sportsvasking derfor ikke vil kunne påvirke elevene selv. Som en annen avgjørende aktør i maktspelet i internasjonal idrettspolitikk nevner flere av elevene mediene som en stor påvirkningsfaktor, som gir befolkningen informasjon om hvilken side de skal ta i diskusjoner som dette. Adam mener at medienes store påvirkning kan gjenspeiles blant annet i klasserommet, som muligens kan være påvirket av informasjonen mediene gir befolkningen. I hvilken grad mediene fungerer som talerør for statens politiske ledere varierer fra land til land.

Adam: ... mediene presser ting til oss, og det blir spredd til alle sammen, altså det er på en måte ... her i Norge får vi den informasjonen, det får på en måte alle da, så mediene bestemmer hva de putter ut, så det er liksom ... så jeg tror det er derfor vi alle har det samme synet, men kanskje i andre land er det annerledes da.

Mediene bidrar med andre ord til at elevene stort sett har et likt perspektiv på sportsvasking, men Adam åpner også opp for at det kan være ulikt i andre land. Andrea eksemplifiserer dette ved å rette oppmerksomheten mot mediene i Russland, som kommuniserer ut et helt annet budskap enn mediene i Norge:

Andrea: Jeg synes det var litt interessant å høre om krigen i Russland og Ukraina, da. Jeg synes det var interessant å vite om alt, og det er noe som skjer i dag, og det er to forskjellige sider på det, mens media kommer selvfølgelig til å vise det de ønsker å vise oss da, så kanskje sportsvasking kan funke på samme måte, der de viser én side, og noen andre viser en annen.

Andrea: ... de putter jo ikke Russland i et dårlig lys liksom. Ingen vil jo sette et dårlig lys på eget land.

Bendik: Jeg spilte med en russisk person i går, og han var jo på vår alder. Han virket ikke som han hadde hørt noe sånn der ... samme tingene som vi har hørt om den krigen som de har.

Det interessante med disse sitatene er hvordan framstillingen av virkeligheten varierer fra land til land. En sentral komponent ved kulturell globalisering er at det skapes flerfoldige nettverk for å kommunisere ut politiske verdier og ideer for å fremme egne interesser (Appadurai, 1996; Faulconbridge, 2008, s. 335-337), og dette er gjerne gjennom mediene. I et norsk perspektiv er mediene med på å skape forestillinger om ulike mennesker, og hvem vi selv er i forhold til dem. Disse forestillingene påvirker holdningene våre samtidig som det kan ha en innvirkning på hvilke handlinger vi velger å utføre (Sæther, 2017, s. 166).

Mye av dette kan være én av årsakene til at elevene retter lite fokus og kritikk rundt Norge som maktutøver, der Norge i massemediene framstilles som en hovedaktør i kampen mot sportsvasking. Budskapet om mostand til arrangering av idrettsmesterskap i

menneskerettighetsbrytende land er relativt tydelig fra norske myndigheter (NFF), og det har ført til en økt oppmerksomhet og diskusjon rundt akkurat dette. Allikevel burde man stille seg kritisk til selv demokratiske land i sportsvaskingsdebatten; sportsvasking blir stort sett alltid assosiert med stater som preges av autokratiske styresett, men det kan også oppstå i demokratiske land. Måten dette kan demonstreres på, er ifølge Boykoff (2022), ved at demokratiske land retter oppmerksomheten mot bekjemping av sportsvasking, og dermed undergraver sine egne, lokale sosiale problemer. Dette gjør at befolkningen distraheres fra sosiale problemer som gentrifisering og hjem- og arbeidsløshet, og oppmerksomhet mot sportsvasking brukes som en rasjonalisering for å adressere aktuelle og globale problemer (s. 343). Chadwick (2018) henviser til Storbritannias problematisering av beslutningen om å arrangere fotball-VM 2018 i Russland på tross av en rekke menneskerettighetsbrudd, der den britiske regjeringen flyttet fokuset vekk fra egne, lokale problemer. Blant annet viste rapporter fra 2018 at det kunne eksistert opptil 136 000 moderne slaver innenfor Storbritannias landegrenser, som fikk meget begrenset mediedekning i henhold til sportsvasking i Russland.

4.2.2 Gjør kunnskap om sportsvasking deg «mektig»?

Diskusjonene rundt termen «powerful knowledge» er mangefasetterte, og dreier seg som regel om hvorvidt kunnskapen som konsumeres faktisk er «powerful». Maude (2016) mener at noen av Youngs definisjoner av kunnskap, og hva som gjør den «powerful», kan være misvisende. Bakgrunnen for dette er at definisjonen indikerer at tilegnelsen av kunnskapen gjør individet mektig, og ved dette utruker individet med egenskaper og ferdigheter som har en effekt eller et avgjørende utfall. Vi kan ikke i alle tilfeller anta kunnskap som utslagsgivende, og ikke all kunnskap vil kunne gjøre individet mektig eller «powerful» (s. 71). Kan da undervisning og kunnskap om sportsvasking bidra til «powerful knowledge»? Ifølge materialet i dette del-kapitlet *kan* materialet indikere til at noe av kunnskapen om de globale maktstrukturene som preger sportsvasking kan overføres til andre områder, både andre globale prosesser og selv mer lokale prosesser. I et medborgerskapsutviklende perspektiv vil det være foretrukket at kunnskapen bidrar til at elevene ønsker å delta i samfunnsmessige debatter og vilje til å skape endring der det oppstår sosiale problemer i samfunnet. Ved å gi elevene kunnskap som gjør de i stand til å delta i diskusjoner om betydningsfulle lokale, nasjonale og globale problemstillinger, kan man legge grunnlaget for at elevene oppnår full og likeverdig deltakelse i samfunnet – og uten disse egenskapene mangler elevene makt (Maude, 2016, s. 75).

I denne sammenhengen er det interessant å observere hva elevene mener om deres egen makt i problemstillinger som virker tilsynelatende globale, kompliserte og abstrakte. Eleven mener i dette tilfellet at det eksisterer et reelt ønske om å bidra til å utfordre global problematikk, men troen på egen påvirkning kan virke redusert.

Benjamin: Man har lyst til å hjelpe til, men man føler ikke at man faktisk kan gjøre noe selv. Så det er veldig sånn stort, en stor ting å fikse. Ja, så føles det kanskje litt uoppnåelig, da.

På bakgrunn av omfanget til problematikken mener eleven at en kan føle på uoppnåelighet. Individets evne til å gjøre endringer fra et ganske beskjedent utgangspunkt kan virke relativt begrenset, men allikevel har globaliseringen videreført et større handlingsrom for lokale grupper til å skape endringer. Et sentralt kjennetegn ved dagens ungdomsgenerasjon, er at de i økende grad er mer opptatte av globale samfunnsproblemer. Allikevel sitter individet ofte på en redusert mengde ressurser og påvirkning i møte med globale samfunnsproblemer, som gjør det vanlig å føle på avmakt (Børhaug, 2017, s. 11). I et landskap hvor det for norske elever kan virke åpenbart at det finnes en universell enighet om hva som er viktig og riktig, finnes det ulike ideologiske retninger i andre land og områder om hva deltakelse er, og hvordan deltakere kan bidra til demokratisering og samfunnsutvikling (Millstein, 2017, s. 201). Mye av dette kan påvirke hvordan elevene tolker sitt eget handlingsrom, og kan også være med å videre komplisere handlingsrommet for å gjennomføre endringer i globale, komplekse prosesser. Ved å teoretisere og bruke sportsvasking kan potensielt være med på å undergrave den heterogene kompleksiteten som preger globalisering og de innebygde globale maktstrukturene (Boykoff, 2022, s. 342).

Sportsvasking som begrep var før undervisningen et lite kjent blant elevene i utvalget, på tross av kjennskap til kontroversene rundt fotball-VM i Qatar 2022. Tross en kraftig mediedekning fra norske aviser og mediekonserner, ligger det implisitt at elevene ikke har fått kommunisert godt nok hva prosessene som inngår i sportsvasking innebærer. Som undersøkelsen viser til i tidligere kapitler kan en begrepsfestning til den globale prosessen bidra til et økt engasjement og vilje til å handle – og man kan som lærer reflektere litt rundt hvordan sportsvasking som innhold i samfunnsfagundervisningen kan bidra til signifikant kunnskap til å både utdanne og danne elevene til aktive medborgere.

Det var interessant å undersøke hvilke betraktninger elevene hadde til begrepet under gjennomførelsen av gruppeintervjuene, og hvordan de valgte å legge fram deres definisjoner av sportsvasking som begrep:

Adam: ... kanskje dårlig bruk av menneskerettigheter, med sport da, for å vise et godt bilde.

Benjamin: ... det betyr jo at du prøver å sette deg selv eller ... et land eller noe sånt ... at de prøver å sette seg selv i et bedre lys, da – ved å bruke sporten ... som en måte å gjøre det på da.

Informantene retter fokuset mot hvordan hensikten bak å bruke idretten som middel for å styrke en stats omdømme er ved å nedtone oppmerksomheten rundt de negative aspektene statene ofte forbindes med:

Anders: ... ta Qatar da, som er kjent for dårlige menneskerettigheter, og så dekker de det over med en ganske fin og stor turnering, som ja, dekker over det negative.

Adam: ... før VM, har jeg tenkt på Qatar som et land som driver med menneskeslaveri da, men når man sier Qatar så tenker man mer på fotball og sånt da, og det er jo målet dems.

Andrea: ... det er jo på en måte for å vise at vi er villige til å inkludere mest mulig selv om de driver å liksom skjuler det de egentlig gjør bak scenen da.

Anders: Sport er jo forbindende med noe veldig positivt da, så mange tenker på det som en positiv ting, at det er samhold og lagspill og sånt. Da blir det veldig positivt.

Disse sitatene henviser til en forståelse for at sportsvasking er noe som fungerer ved at idretten som virkemiddel framtoner en omfavning av samhold, lagspill og generell positivitet. Elevenes refleksjoner rundt sportsvasking trekker flere paralleller til den begrensede mengden forskningslitteratur som omfavner det globale fenomenet. Først og fremst brukes sportsvasking som et maktmiddel for å etablere en stats omdømme basert på gode kulturelle

og moralske verdier, der idrettens kapasitet til å inkludere og verdsettelse av mangfold er enestående (Boykoff, 2022). Idrettsarrangementene kan derfor på mange måter fungere som er diversjon fra de sosiale problemene som inngår innenfor statens landegrenser. Boykoff, (2022) kategoriserer sportsvasking som en utøvelse av myk makt, som innebærer at en maktaktør påvirker mennesker til å støtte seg opp mot sine verdier og ideer i motsetning til «hard makt», som ofte kjennetegnes ved overbevisning i tråd med militære trusler og økonomiske sanksjoner (s. 343). På den andre siden mener (Chadwick, 2018) at det er problematisk å sammenblande sportsvasking og myk makt, uavhengig av de har mange likhetstrekk; sportsvasking assosieres med betegnelser som kynisme og svik, mens myk makt er i all hovedsak anerkjent som en både legitim og diplomatisk strategi basert på tiltrekning, påvirkning og fremheving av et verdsett som andre kan engasjere seg i.

4.2.3 Overførbarhet

Sportsvasking som tema kan potensielt åpne opp for en mer generell forståelse av maktstrukturer og hvordan de påvirker prosesser. Tilegnelse av powerful knowledge kan bidra til med å tilegne seg begreper som fungerer som verktøy i ulike sammenhenger. Benjamin sammenligner ungdommenes maktposisjon i forebyggingen av sportsvasking med maktposisjonen i klimakrisen, der et individs handlinger i et stort og globalt nettverk har lite å si i det totale bildet:

Benjamin: Det er jo liksom et stort tema, da. Det er litt som klimaendringene, da. Man har lyst til, men man føler ikke at man faktisk kan gjøre noe selv. Så det er veldig sånn stort ... en stor ting å fikse. Ja, så det føles det kanskje litt uopnåelig, da. For en selv.

Et av de overordnede momentene i denne undersøkelsen baserer seg på hvordan sportsvasking som undervisningsinnhold i samfunnsfag kan bidra til at elevene kan konseptualisere maktforholdene i globale prosesser. Det var derfor helt essensielt i denne undersøkelsen å lete etter funn som kan gi noen implikasjoner til hvordan global sportsvasking kan gjenspeile seg i det lokale. En stor andel forskning gir implikasjoner til at barn stadig møter et bredt spekter av informasjon når de lærer. Ved å lære, gjennom prøving og feiling, risikotaking og anvendelse av egenskaper og ferdigheter til nye kontekster, vil barn stadig reflektere om, rekonstruere og bruke deres voksende geografiske kunnskap og forståelse (O'Brien 2003; Ba, 2009; Catling &

Martin, s. 326). Gjennom en slik hverdagsrekonstituering av utviklende skjemaer, utvikler barn sin egen konseptuelle base om sin lokale verden, den bredere verden og miljøet. Dette skaper et fundament for handling, videre refleksjon og rekonseptualisering (Catling & Martin, s. 326). Westheimer & Kahnes forskning i «*What kind of Citizen*» viser til skolen kalt «*Bayside*», der en gruppe elever undersøkte globalt barnearbeid, og hvilke sosiale, politiske og økonomiske problemer dette medbringer. Disse elevene benyttet kunnskapen de fikk i dette arbeidet til å informere andre elever, som ofte brukte designerklær produsert av klesmerker elevgruppa undersøkte, samt bevisstgjorde skoleledelsen om arbeidstilstanden til arbeiderne som er delaktige i produksjonen av skole-kjøpte t-skjorter og idrettstøy (Westheimer & Kahne, 2004, s. 14). Det «*Bayside*» har gjort i denne sammenhengen, er å gjøre barnearbeid som global prosess overførbart nært elevenes livsverden – og potensielt bidra til at komplekse og abstrakte prosesser blir konseptualisert til noe mer forståelig og konkret.

Da jeg spurte elevene i utvalget om hvorvidt sportsvasking påvirker deres hverdagsliv, var stort sett alle elevene enige i at det tar liten plass:

Alma: Jeg synes det er vanskelig å komme på noe.

Adam: Nei, jeg kommer ikke på noe jeg heller.

Adam: ... jeg tror ikke det kommer til å skje i Norge fordi vi gjør det ganske bra med menneskerettigheter og sånt. Det er et ganske bra land hvor ... ja, et bra land hvor alle har alle rettigheter og sånt.

Elevene har ikke gjennomført undervisning om sportsvasking i samfunnsfag før jeg hadde mitt undervisningsopplegg i forkant av gruppeintervjuene, og derfor kan det være vanskelig for elevene å overføre nettopp disse globale prosessene til noe lokalt. Dette kan også handle om at 10. trinns elever generelt kan lite om globale maktstrukturer, og har mye tillit til den norske staten og Norges godhet. Allikevel er det interessant at elevene senere i intervjuet ser noen ser sportsvasking i et globalt og lokalt samspill:

Adam: Det var det jeg skulle til å si, men det kan hende man ikke ser? Jeg kommer ikke på noe nå som ... det kan være merker og sponsorer som ikke tenker på det da, som gjør dårlig etiske ting.

Andrea: Du viste jo forrige gang at det var et kvinnelag, eller noe sånt fotballag. Også var det jo sånn der eh ... jeg husker ikke helt hva det var, men så var det noe sånt til Ukraina ... nei, det var et eller annet land. Det var krigen, og de støtta liksom med ...

Alma: Ja, den der ammunisjonen.

Mange idrettslag innenfor Norges landegrenser benytter seg av klesprodukter produsert av multinasjonale selskaper på tross av kontroverser rundt arbeidernes rettigheter. Uten å trekke noen drastiske konklusjoner kan en si at dette sitatet kan gi en implikasjon til at eleven ser sammenhengen mellom den globale påvirkningen på det lokale plan.

Det andre sitatet som trekkes fram kan også indikere at eleven klarer å se et mer lokalt og nært nivå. Eksemplet som nevnes her er riktignok benyttet i undervisningen jeg gjennomførte i klassen i forkant av intervjuene, men kan allikevel henviser til at eleven ser noe av sammenhengen. Jordus-Lier & Stokke (2017) mener at globaliseringen har utfordret den etablerte teoretiseringen av skala, og henviser til bruken av begrepet glocalisering – som innebærer at det globale nivået ikke er enerådende. Reduksjon av suverene nasjonalstater det lokale blir langt viktigere enn tidligere (Swyngedouw; Jordhus-Lier & Stokke, 2017, s. 54). Samtidig vil lokale grupper med internasjonale nettverk i høyere grad enn tidligere sitte med et større handlingsrom til å både skape oppmerksomhet og mobilisere for spesifikke formål (García-Godos & Stokke, 2017, s. 143). Som følger av en tilsynelatende kort introduksjon til sportsvasking som tema i samfunnsfag kan en allerede oppfatte indikasjoner til at elevene har ferdighetene til å se sammenheng mellom det globale og det lokale. Dette kan potensielt tilrettelegge for at videre undersøkelse og arbeid med temaet kan føre til et større potensial for konseptualisering av begrepet.

4.3 Handling

For å kunne engasjere seg i debatten rundt sportsvasking mener elevene at de trenger relevant kunnskap. En annen sentral del av dette masterprosjektet er å undersøke hva elevene selv

mener de har mulighet til å gjøre for å forebygge abstrakte fenomener som sportsvasking. Hvilke handlinger mener elevene er hensiktsmessige i dette tilfellet? Har de motivasjon nok til å gjennomføre disse handlingene? Og hvordan kan samfunnsfaget bidra til at elevene blir utrustet med ferdigheter til å både ha et tilfredsstillende kunnskapsnivå og motivasjon? På tross av ulikt engasjement og forkunnskaper om sportsvasking som helhet hadde elevene lite erfaringer og kjennskap til selve begrepet, men flere av elevene i utvalget var klar over de prosessene som sportsvasking innebærer. Kunnskap ble av elevene omtalt som et helt fundamentalt forutsetning for engasjement og vilje til å skape endring. Utdanningsmyndighetene legger opp til at demokratiopplæringen i skolen skal styrke elevenes handlingskompetanse samtidig som å styrke skolen som politisk sosialiseringarena (Ødegård, 2018, s. 29).

4.3.1 Samtale som handling

I kapittel 4.1.2 henviste elevene til at det å spre kunnskap til andre, så flere blir kunnskapsbesittende, som en faktor til å kunne engasjere seg mer i samfunnsproblematikk. Det ble med andre ord mer motiverende når flere aktører hadde like referanserammer. Gjennom klasseromsdiskusjoner kan elevene få mulighet til å ytre sine meninger. Gode klasseromsdiskusjoner er ifølge Samuelsson (2013) preget av respekt og uenighet, og kan potensielt føre til at elevene lærer demokrati gjennom diskusjoner, som innebærer at de lærer seg å akseptere, forstå og erkjenne den andre (s. 56). Den ene gruppa som deltok i gruppeintervjuet var relativt tydelige på at de arbeidet ofte med diskusjonsoppgaver i samfunnsfagundervisningen, og at dette var en hensiktsmessig arbeidsmetode for å engasjere seg mer i faget.

Anders: Vi er jo allerede ganske godt kjent med diskusjonsoppgaver, så ja ...

Bente: Man får sett på en måte ting fra andres perspektiv og, da. Ikke bare ditt eget.

En dialogprosess er i seg selv forståelsesorientert, men har ikke noen konkrete krav om at den skal føre til en fullstendig enighet om det som diskuteres. Dialogen kan i seg selv forstås som en sosial interaksjon der målet er gjensidig forståelse, uten å komme til en konsekvent enighet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 40). Elevene snakker under gruppeintervjuene om diskusjonsoppgavenes tilrettelegging for perspektivmangfold, hvor de både får kunnskap fra

andre deltakere i læringsfellesskapet og ser nytten av nyanser og argumenter som oppstår i perspektivmangfoldet. Da jeg undersøkte om det oppsto noen uenigheter i de gjennomførte diskusjonsoppgavene som var inkludert i min undervisning var det ingen av elevene som opplevde uenighet. På den ene siden argumenterte de for at temaet i seg selv er åpenbart moralsk uforsvarlig – og at klassen er såpass samstemte om dette:

Adam: Jeg tror vi var ganske enige.

Intervjuer: Dere andre da? Var dere stort sett enige?

Alma: Ja.

Intervjuer: Hva tror dere det ligger i, da? At man er så enige rundt dette her?

Anders: Det er jo ... for de fleste er det jo ganske åpenbart, at det er galt da, det som blir gjort.

Adam: For at man tenker hva som egentlig er riktig å gjøre, og det er jo å stoppe sportsvasking.

Allikevel mener Alma at det kan være vanskelig for enkeltelever å ytre en mening eller stille seg uenig i diskusjonsoppgaver rundt temaer som sportsvasking.

Alma: Hvis alle andre er enige så kan det jo være vanskelig å stå der og ha en annen mening.

Kontroversielle og komplekse samtaleemner som sportsvasking, kan på mange måter gjøre det vanskelig for enkeltelever å ytre meninger som motstrider den allmennaksepterte sannheten. Samuelsson (2013) mener at i enkelte tilfeller ved klasseromsdiskusjoner kan den demokratiske tanken svekkes, der klasseromssamtaler ofte appellerer til sosiale og emosjonelle ferdigheter, til tross for demokratiske ferdigheter (s. 57). Gjennom gode diskusjoner i klasserommet, i form av å både erfare og forholde seg til ulikhet kan utdanningen bidra til sosial utjevning og sosial forsoning (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 45).

Det å jobbe med diskusjonsoppgaver i samfunnsfag er ikke et avvik fra de mest vanlige arbeidsmetodene i faget, men det er interessant å se på hva elevene mener faglige diskusjoner fremmer i møte med ulike temaer. Det å få belyst andres perspektiver, og ikke kun forholde seg til sitt eget er framtrødende i materialet. Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i læreplanen skal tilrettelegge for nettopp perspektivmangfold, og samfunnsfaget er et av opplæringsens fremste faglige arenaer for å fremme dette – der samfunnsvitenskap generelt omfavner spørsmål og problemstillinger som ikke nødvendigvis har et fasitsvar. I kraft av å være et såkalt «nytt» tema, mener Andrea og Anders at sportsvasking er et engasjerende tema på bakgrunn av en mangel på entydige fasitsvar:

Andrea: Det er jo ganske nytt, da. Så det er jo mye ting man kan finne ut, da. Hvis det er et gammelt tema, så da blir det kanskje vanskelig fordi da har man liksom snakket om det. Man vet om fasiten da, på hvorfor.

Anders: ... det er veldig nytt, og man kan ha veldig mange forskjellige meninger om det.

Ut ifra disse sitatene forteller elevene at sportsvasking, ved å være et «nytt» og aktuelt tema, kan være engasjerende å involvere seg i – og i kraft av å være aktuelt kan åpne opp for mange ulike meninger og perspektiver.

En demokratioppløring med fokus på utvikling av medborgere som tilegner seg relevant kunnskap og erfaring kan ses i lys av den deliberative demokratiforståelsen. Dette innebærer at skolen fungerer som en del av et meningsdannende fellesskap skal danne rammene for sosialisering for kommunikasjon- og beslutningsfellesskap (Christensen, 2015, s. 71).

4.3.2 Handling i kollektiv ånd

Et sentralt moment som er gjennomgående i gruppeintervjuene, er handlinger som gjennomføres i et kollektiv. Elevene er både vant til, og foretrekker å arbeide med samfunnsproblematikk i fellesskap – de mener at et perspektivmangfold og argumentasjon fører til de beste løsningene. Under diskusjon om handlingsmuligheter i intervjuene er elevene stort sett opptatt av løsninger som skal gjennomføres kollektivt, med bruken av «vi». Dagens unge omtales som en global generasjon, hvor generasjonsbevisstheten preges av teknologi og

en enorm informasjonstilgang – som skaper sosiale relasjoner uavhengig av romlig distanse. Derfor kan hendelser som er lokalisert flere geografiske mil unna ha en betydningsfull verdi (Edmunds & Turner, 2015; Ødegård, 2018, s. 27). Informantene mener de selv ikke engasjerer seg mye for annen samfunnsproblematikk, og argumenterer for dette ved å si at de ikke er særlig interesserte i politikk og politiske saker. Allikevel refereres det til andre globale problemer og konflikter underveis i intervjuet, der kunnskap om både Russland-Ukraina-krigen og klimakrisen bringes inn. Dette kan indikere til en ungdomsgenerasjon som verdsetter debatt om problematikk som geografisk befinner seg langt unna Norge, som har en affeksjonsverdi for norsk ungdom.

Det er interessant å studere elevenes refleksjoner rundt hva som er utslagsgivende for å kunne engasjere seg mer i diskusjonen om sportsvasking. Først og fremst mener elevene at kunnskap om hva sportsvasking er i tillegg til å spre dette videre til andre aktører skaper engasjement:

Adam: Jeg tror også det at fler folk er med på det også, at fler folk ikke bare at de har mer kunnskap, men at flere har kunnskap. Det var litt det vi sa i stad, men at det blir en gruppe som har den kunnskapen da. Det kan være mer engasjerende hvis det er mange som står imot det da.

Det en kan trekke ut fra dette sitatet er viktigheten av å formidle kunnskapen til andre i et fellesskap – mulig for å skape en tydeligere referanseramme i bearbeidingen av sportsvasking. Termene «gruppe» og «flere folk» kan indikere at det ikke er nok at ett enkelt individ sitter på mye kunnskap, men at engasjementet er avhengig av et kunnskapsbesittende kollektiv. I et demokratiperspektiv gir politisk deltakelse mening på bakgrunn av å høre til i sosiale grupper og andre bevegelser, og ta del i bevegelsens kollektive interesser og verdikamper (Børhaug, 2017, s. 10). I medborgerskapsopplæringen skal også elevene lære at all sosial endring er et resultat av kollektiv handling (Westheimer & Kahne, 2004, s. 17). Hvorvidt kunnskapsformidling til andre individer kan defineres som en individuell eller kollektiv handling kan diskuteres, men handlingen kan bære være betydningsfull dersom den individuelle handlingen inngår i en sosial handling som fungerer på et kollektivt nivå. Dette innebærer en frivillig handling som skal bidra til å nå et kollektivt mål (Olsson, Gericke, Sass & Boeve-de Pauw, 2020, s. 744).

4.3.3 Begrepsbruk, ignorering og boikotting

Først og fremst er kunnskap om både begrepet og fenomenet gjennomsyrende i de begge gjennomførte gruppeintervjuene, der en håndfull av elevene appellerer til viktigheten av å ha et godt kunnskapsgrunnlag for å kunne delta i både dialog og diskusjon for å komme fram til handlingsmuligheter. Underveis i undersøkelsen kom elevene fram til en rekke handlingsmuligheter for å forebygge sportsvasking, som jeg skal gjøre rede for i avsnittene under.

Anders er særlig opptatt av at bruken av begrepet «sportsvasking» er en handling nok i seg selv, som kan bidra til å skape bevissthet og forståelse for fenomenet. Dette begrunnes ved at bevissthet om temaet vil skape rom for å kunne tenke mer kritisk – i kraft av forståelse for hva begrepet faktisk innebærer. Et annet element ved å normalisere og bruke begrepet er, ifølge Anders, at det får rettet mer oppmerksomhet mot de mer lumske og dystre sidene ved de store idrettsarrangementene som avholdes rundt om jordkloden.

Anders: Jeg tenker det å bare bruke ordet, det å få det ut og normalisere det, det setter sporten i et litt dårligere lys, da. At det viser fram en ny side av sport som man kanskje ikke har tenkt så mye på før.

Begrepsbruk i samfunnsfag er en sentral del av arbeidet med å oppfylle fagets formål. Ifølge Mathé (2015) brukes begrepene til å både diskutere og reflektere over forholdet mellom individ og samfunn, samt utvikle verdier og holdninger (s. 68). Potensielt kan elevene bruke kunnskapen om begrepet «sportsvasking» til at det kan overføres til problemstillinger og diskusjoner som omhandler andre globale fenomener.

Adam mener at en handlingsmulighet i møtet med sportsvasking som fenomen er å ignorere stater som begår menneskerettighetsbrudd og andre umoralske handlinger mot egen befolkning. Dette handlingsalternativet tar utgangspunkt på en mer global skala. Han utdyper dette ved at FIFA og andre internasjonale idrettspolitiske organisasjoner kan begrense sine forhandlinger med disse statene slik at de står overfor et ultimatum ved å tilpasse seg felles spilleregler eller kutte kontakt.

Adam: Det er viktig å i alle fall ignorere de landene som driver med sånne ting da, sånne dumme ting. Rundt Kina og sånt, prøve å ignorere dem. Det er det FIFA må prøve å gjøre da, selv om de blir tilbydd mye penger og sånt, prøve å ignorere land som har dårlige menneskerettigheter.

Ignorering og avstand fra maktaktører som begår menneskerettighetsbrudd, som Adam refererer til her, kan illustreres ved sanksjonene som ble innført av EU mot Russlands militære invadering av Ukraina i 2022 (regjeringen.no). Allikevel legger den økonomiske globaliseringen grunnlaget for at det blir problematisk å gjennomføre slike tiltak mot samtlige land som begår menneskerettighetsbrudd, der globaliseringen skaper en gjensidig avhengighet for ulike land på tross av lokalisering (Dicken, 2015; Sæther, 2017, s. 74).

Et annet interessant moment i denne seansen er Andreas refleksjoner rundt mulighetene for å boikotte idrettsarrangementer preget av sportsvasking, og hvilken effekt dette ville hatt i forebyggingen:

Andrea: ... du kunne fått en liten gruppe til å boikotte, men det er ikke nok for at du skal påvirke noe hvis du ikke får med deg absolutt alle, og la oss si stormakter da. Når du tenker på det ... fordi en befolkning kan jo gjøre ganske mye, men det er ikke nok hvis ikke alle blir med på det.

Dette sitatet fra Andrea kan forstås i lys av den helt avgjørende faktoren om at det kreves et langt større fellesskap av mektige stater dersom den eventuelle boikotten skal ha gjennomslagskraft. Dersom få og maktesløse individer og stater iverksetter en boikott vil det ikke ha en særlig betydningsfull effekt. På mange måter gjenspeiler dette vurderingen til Qatar-utvalget i tråd med tildelingen av VM 2022 til Qatar, der beslutningen falt på at en eventuell boikott ikke ville ha det ønskede resultatet (NFF).

4.4 Hvilke medborgerskapsidealtyper gjenkjennes i materialet?

Etter analyse av de ulike funnene som ble framtrede i undersøkelsen vil det være kontroversielt å fastslå at samtlige funn kan knyttes opp mot en bestemt medborgerskapsidealtipe. Samtidig kan en konkludere med at funnene kan trekke assosiasjoner til enkelte av de skisserte medborgerskapsidealtypene. Idealtypene som var mest gjenkjennbare i materialet vil bli presentert i de påfølgende del-kapitlene. Dette innebærer ikke at de fraværende medborgerskapsidealtypene ikke var gjenkjennbare i materialet, men at utvikling av *deltakende medborgere* og *rettferdighetsorienterte medborgere*, kan etter analysen, anses som de mest fremtrede.

4.4.1 Utvikling av deltakende medborgere

For å kunne knytte denne kategorien kalt «kunnskap» til noen av de skisserte medborgerskapsidealtypene som ble redegjort for i teori-kapitlet, må den valgte idealtypen ha en stor vektlegging av kunnskap eller informasjon i sin medborgerskapsutvikling. Westheimer & Kahnes (2004) konstruksjon av *den deltakende medborgeren* inneholder en rekke faktorer som kan assosieres med kunnskap. Først og fremst innebærer en medborgerskapsutvikling i henhold til å gjøre medborgeren deltakende at individet blir utrustet med ferdigheter til å engasjere seg selv både på et kollektivt og samfunnsmessig plan (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4). Dersom en tar fatt i begrepet «ferdigheter», kan dette tolkes som en rekke ulike demokratiske ferdigheter. I denne sammenheng kan kunnskapen individet får tilegnet gjennom arbeid med sportsvasking potensielt føre til utvikling av ulike demokratiske ferdigheter - der elevene får erfaring med diskusjon og tilegning av verdifull kunnskap som kan overføres til annen relevant tematikk.

Utvikling av *den deltakende medborgeren* søker etter å løse sosiale utfordringer, der denne medborgerskapsidealtypen stimuleres til å søke etter å finne løsninger innenfor etablerte systemer og strukturer (Westheimer & Kahne; Lorentzen & Røthing, 2017, s. 121). Denne utviklingen søker en utvikling av elever som deltar aktivt i samfunnet, og forutsetter at elevene gjennomgår en medborgerskapsopplæring basert på kunnskap om hvordan myndighetene og andre samfunnsorganisasjoner arbeider for å hjelpe personer i nød (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4).

Det store spørsmålet i denne sammenhengen vil være om sportsvasking som tema i samfunnsfagundervisningen kan bidra med tilstrekkelig kunnskap om hvordan myndighetene og samfunnsorganisasjoner faktisk fungerer, eller om fenomenet blir for abstrakt og lite gjenspeilet på lokalt plan i Norge. I Westheimer & Kahnes (2004) undersøkelse av de amerikanske utdanningsprogrammernes medborgerskapsopplæring stiller de også spørsmålsteget rundt hvordan utvikling av en deltakende medborger faktisk utrustes med ferdigheter til kritisk analyse og sosiale endringer (s. 7).

4.4.2 Utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere

En annen medborgerskapsidealtipe som kan gjenkjennes i materialet er *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. I likhet med *den deltakende medborgeren*, viser materialet implikasjoner til utvikling av medborgere i et kollektivt samarbeid for å oppnå ulike demokratiske mål. Blant annet kan en observere elevene i utvalgets vektlegging av viktigheten av at flere har kunnskap, i motsetning til å sitte på mye kunnskap ene og alene når det gjelder forebygging av sportsvasking.

En samfunnsfagundervisning med sportsvasking som innhold har også et mål for at elevene i fellesskap skal kunne både analysere og stille spørsmål rundt sosiale, politiske og sosiale strukturer – ikke bare gjøre rede for *hva* sportsvasking er. Verdsetting av kunnskapsformidling i kollektiv ånd kan gjenspeiles i elevenes foretrukne arbeidsmåter i klasserommet, der elevene er vant til å arbeide med diskusjonsoppgaver i grupper. Elevene mener at de har et langt bedre læringspotensial ved å komme fram til felles løsninger og se andres perspektiver.

Allikevel vil en utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere være vanskelig grunnet komplikasjonene rundt å komme til felles enigheter og beslutninger, og liten gjennomføringskraft tross et godt anlegg for demokratisk diskurs (Westheimer & Kahne, 2004, s. 7)

Undervisning som bygger på utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere forutsetter et undervisningsinnhold som kan visualisere urettferdigheter, og tilrettelegge for at elevene kan utvikle ferdigheter for å komme frem til demokratiske løsninger for reetablering av

rettferdighet. Da Westheimer & Kahne undersøkte utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere hos den såkalte skolen «Bayside», vektla lærerne et fokus rettet mot å bevisstgjøre elevene til de ulike behovene og perspektivene til deres felles medborgere, utruste elevene med ferdigheter til å gjenkjenne urettferdighet og stadfeste røttene til ulike sosiale problemer – samt tilrettelegge for at elevene konstruerer en forståelse for hvordan etablerte strukturer og systemer kan endres (Westheimer & Kahne, 2004, s. 14). Kan da sportsvasking på lik linje fungere som et undervisningsinnhold som ligger nært nok elevenes livsverden til å utvikle rettferdighetsorienterte medborgere? Ifølge elevene er idrett, og spesielt fotball som overordnet assosiasjon til sportsvasking, et kulturaspekt som når ut til alle – og tross lav idrettsinteresse hos informantene har de fått med seg, og stilt spørsmål rundt kontroversene rundt tildelingen av fotball-VM i Qatar 2022. På den andre siden stiller informantene seg lite kritiske til de sosiale, økonomiske og politiske strukturene de selv er en del av. I tilknytning til spørsmålet «*er sportsvasking noe som angår deg?*» henviste elevene til at de er innbyggere i et land med gode demokratiske og moralske verdier, og derfor ikke har noen påvirkning på egen hverdag. Elevene peker til en bred enighet om at sportsvasking er et negativt ladet begrep i Norge, som står sterkt imot landets demokratiske verdsett. Dette betyr ikke at elevene ikke sitter på de krevde ferdighetene til å utvikles til rettferdighetsorienterte medborgere, men kan indikere til en redusert oversikt og forståelse for Norges posisjon i disse globale prosessene – eller en konsensus om at Norge som helhet er imot sportsvasking som maktmiddel, og en tolkning av Norges uskyld på bakgrunn av kommunikasjon fra mediene og politikere.

5. Konklusjon

Det vil i all hovedsak være vanskelig å konkludere med at det analyserte materialet beviser at sportsvasking bidrar til utvikling av elevenes opplevde medborgerskap. Samtidig kan materialet forholdsvis indikere til at sportsvasking som tema i samfunnsfagundervisningen kan har et *potensial* til å utvikle dette. I kraft av å være et nytt og aktuelt tema som preger dagsordenen, blir temaet interessant og engasjerende, ifølge informantene. Sætra & Stray (2019) viser til at det å bringe inn aktuelle saker i klasserommet kan bidra til at elevene får jobbe med tematikk de selv er opptatte av, som kan skape videre engasjement i andre saker. Dagens ungdomsgenerasjon kjennetegnes ved å være opptatte og engasjerte i globale problemstillinger (Børhaug, 2017, s. 11), som også gjør sportsvasking til et spennende tema å bringe inn i klasserommet.

En annen sentral forutsetning for å kunne engasjere seg i debatter om globale problemstillinger som sportsvasking, er en tilfredsstillende grad av kunnskap. Jeg har i denne masteroppgaven reflektert rundt hvordan kunnskap om sportsvasking kan klassifiseres som «powerful knowledge», ved at kunnskapen om sportsvasking kan bidra til å utruste elevene med et språk som kan bane vei for moralske og politiske debatter. Denne masteroppgaven er ikke omfattende nok til å kunne konstatere at sportsvasking gir mektig kunnskap, men en kan i enkelte tilfeller observere implikasjoner til at kunnskapen kan overføres til andre globale problemer, til en lokal skala, eller danne nye perspektiver på verden. Elevene mener et eventuelt engasjement forutsetter at flere aktører er kunnskapsbesittende, og at det derfor blir viktig å spre relevant kunnskap om sportsvasking til et større fellesskap. Deltakelse med en kollektiv orientering har, ifølge Børhaug (2017), den fordel at det vil være lettere å politisk mobilisere og komme til løsninger på ulike sosiale problemer, der en individuell orientert deltakelse vil langt mer preges av en følelse av avmakt.

I henhold til elevenes forståelse av de globale maktstrukturene viser noe av materialet til at elevene har et overblikk over de sentrale maktaktørene som preger sportsvasking, blant annet Russland, Kina og USA. Allikevel indikerer materialet til et nokså lite kritisk blikk på Norge som maktaktør. I tråd med relevant forskningslitteratur kjenner også informantene i undersøkelsen på avmakt, og en følelse av å ikke ha mye påvirknings- og gjennomslagskraft i store, globale problemstillinger. Dette kan gjenspeile et behov for en kunnskapsbasert demokratiopplæring, som skal fremme elevenes demokratikunnskap, og ikke minst øke deres

tro på evnen til å delta (Ødegård, 2018, s. 43). Begrunnelsen for at elevene føler på avmakt kan være flere, men en kan potensielt redusere avmaktsfølelsen ved å la elevene få medvirke mer i skolehverdagen.

I henhold til handling, kommer informantene med forslag til handlingsmuligheter, på individuelt og kollektivt nivå, samt på globalt nivå. Sentrale momenter i dette tilfellet var å bruke begrepet «sportsvasking» for å skape bevissthet, samtale om begrepet for å spre kunnskapen til flere, og konkrete nasjonale og globale tiltak som boikotting og avstand fra nasjoner som anklages for sportsvasking. Materiale tilsier på mange måter at elevene, på tross av sin avmaktsfølelse, har et relativt godt overblikk over hvilke handlingsalternativer som eksisterer.

I det siste kapitlet av analysen forsøkte jeg å knytte opp materialet til konkrete medborgerskapsidealtyper som er skissert av Westheimer & Kahne (2004) og Sætra & Stray (2019). Hensikten med dette var å undersøke hvilke medborgere som utvikles ved undervisning om sportsvasking. Her er det selvfølgelig viktig å legge til at elevenes medborgerskap er påvirket av konteksten og livsverdenen de er en del av, og at elevenes skolegang og hverdag stort sett påvirker deres medborgerskap. Allikevel var det interessant å se indikasjoner til hvilke medborgere mitt undervisningsopplegg støtter seg opp til. Samtlige redegjorte medborgerskapsidealtyper kunne gjenkjennes i materialet, men jeg valgte å presentere *den deltakende medborgeren* og *den rettferdighetsorienterte medborgeren* i kapittel 4.4 fordi disse var mest fremtredende.

Til videre forskning om sportsvasking i samfunnsfagundervisning, ville det ha vært interessant å undersøke videre hvordan maktstrukturene som preger sportsvasking kan gjenspeiles på et mer lokalt nivå. Jeg forsøkte å undersøke dette selv, men materialet er ikke omfattende nok til å kunne gi et konkret svar på dette. Det kunne også vært interessant å forske videre på hvordan sportsvasking i samfunnsfagundervisningen kan forsterke elevenes kritiske tenkning i henhold til de omstendighetene som sirkulerer rundt deres tilstedeværelse. Generelt sett eksisterer det et tilsynelatende redusert mangfold av relevant forskningslitteratur om sportsvasking i samfunnsfagundervisning, og derfor åpner det seg opp mange muligheter for videre forskning.

Litteraturliste

- Aarre. (2014). Introduksjon til samfunnskunnskap : fagstoff og didaktikk (Børhaug & J. Christophersen, Red.; 3. utg.). Samlaget.
- Alexander-Shea, A. (2011). Redefining Vocabulary: The New Learning Strategy for Social Studies. *Social studies (Philadelphia, Pa : 1934)*, 102(3), 95-103.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2010.509371>
- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement* Universitetet i Agder.
- Bauman, Z. & Nygård, M. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforl.
- Berg, W., Graeffe, L. & Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues: A European Perspective* CiCe Thematic Network Project, Institute for Policy Studies, London Metropolitan University.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006) From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice, *Cambridge Journal of Education*, 36:1, 63-79, DOI: 10.1080/03057640500490981
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc* 21, 33–46 (2009).
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational theory*, 70(1), 89–104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Boykoff, J. (2022). Toward a Theory of Sportswashing: Mega-Events, Soft Power, and Political Conflict. *Sociology of Sport Journal*, 39(4), 342-351. <https://doi.org/10.1123/ssj.2022-0095>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 11(3), 18-18. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Catling, & Martin, F. (2011). Contesting powerful knowledge: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-) geographies. *Curriculum journal* (London, England), 22(3), 317–335. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.601624>
- Chadwick, S. (2018). Sport-washing, soft power and scrubbing the stains. Hentet fra <https://www.policyforum.net/sport-washing-soft-power-and-scrubbing-the-stains/>

- Chadwick, S. (2022). From utilitarianism and neoclassical sport management to a new geopolitical economy of sport. *European Sport Management Quarterly*. 22. 1-20.
10.1080/16184742.2022.2032251.
- Christensen, A.S.. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 64–92. <https://doaj.org/article/9ab37b1825474f95a88c558c1d3c0824>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekeløve-Slydal, B. & Ekeløve-Slydal, G. M. (2014). *Menneskerettigheter : en innføring* ([5.] rev. utg. utg.). Oslo: Humanist forl.
- Faulconbridge, & Beaverstock, J. V. (2008). Globalization: Interconnected worlds. I Rice, G. Valentine, & S. L. Holloway (Red.), *Key concepts in geography* (s. 331–343). Sage.
- Flensner, K. K. (2020). Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms. *Religions (Basel, Switzerland)*, 11(9), 465. <https://doi.org/10.3390/rel11090465>
- fn.no. FN's verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet 11.05 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- García-Godos, & Stokke, K. (2017). Naturressurser: utvinning, utvikling og konflikt. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi : en innføring* (s. 135–151). Cappelen Damm akademisk.
<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/14>
- Gleiss. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (Sæther, Red.; 1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, L. (2022). Sportsvasking på norsk. Hentet 11.05 2023 fra <https://josimar.no/artikler/sportsvasking-pa-norsk/6849/>
- Jordhus-Lier, D. (2017). Hva kan samfunnsgeografer gjøre med verden? I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi, en innføring*.
- Jordhus-Lier, D. & Stokke, K. (2017). Samfunnsgeografiske kjernebegreper. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi, en innføring* (s. 45-62).
- Kerski. (2015). Geo-awareness, Geo-enablement, Geotechnologies, Citizen Science, and Storytelling: Geography on the World Stage. *Geography compass*, 9(1), 14–26.
<https://doi.org/10.1111/gec3.12193>
- Koritzinsky. (2018). Læring om, for og til demokrati - fortsatt viktig? I Briseid (Red.), *Kritiske blikk på skolen* (s. 51–80). Z-forl.

- Knutsen, H. M. & Haugen, H. Ø. (2017). Utvikling i globale verdikjeder og produksjonsnettverk. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi, en innføring* (s. 95-107).
- Krange. (2004). Grenser for individualisering : ungdom mellom ny og gammel modernitet Bd. 4). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews : learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Nors pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119–130.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. I *Bedre Skole 1* (s. 68-72). utdanningsnytt.no: Utdanningsnytt.
- Maude. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, 101(2), 70–76. <https://doi.org/10.1080/00167487.2016.12093987>
- Mausethagen, & Lillejord, S. (2022). Å bli og være lærer. I Lillejord, T. Manger, & S. Mausethagen (Red.), *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utgave, s. 285–307). Fagbokforlaget.
- Millstein, M. (2017). Styresett og deltagelse. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi, en innføring* (s. 191-203).
- NFF (2021). Fotballens samfunnsansvar - før, under og etter fotball-VM i Qatar. Hentet 11.05 2023 fra https://www.fotball.no/contentassets/7461da5690f943e880a108642b254213/nff_rapport_qatarutvalget.pdf
- Norli Hansen, M. (2009). Klasseforskjeller og klassemotsetninger i Norge. I Malnes (Red.), *Prekær politikk* (1. utgave, s. 123–138). Gyldendal akademisk.
- Næss, H. E. & Næss, H. E. (2021). *Idrett, politikk og menneskerettigheter* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, D., Gericke, N., Sass, W. & Boeve-de Pauw, J. (2020). Self-perceived action competence for sustainability: the theoretical grounding and empirical validation of a novel research instrument. *Environmental Education Research*, 26(5), 742-760. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1736991>
- Patton. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- regjeringen.no. (2023). Sanksjoner som svar på Russlands militære aggresjon mot Ukraina – veileder for næringslivet. Hentet 11.05 2023 fra https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/Eksportkontroll/sanksjoner-og-tiltak1/sanksjoner_aggresjon/id2905102/
- Roberts. (2014). Powerful knowledge and geographical education. *Curriculum journal (London, England)*, 25(2), 187–209. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.894481>
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norska skolan. *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 47–63. <https://doaj.org/article/048f46731938490580cbca54d59b0a23>
- Seippel, Ø., Sisjord, M. K. & Strandbu, Å. (2016). *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solhaug, & Børhaug, K. (2012). Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen. Universitetsforl.Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1). <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Storhaug. (2009). Storyline. I U. Stålsett, M. Storhaug, R. Sandal, U. E. Stålsett, R. Sandal, & M. Storhaug (Red.), *Veiledning i tilpasset opplæring : arbeidsmåter - fra oppskrift til refleksjon* (s. 144–172). Fagbokforl.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Sæther, B. (2017). Økonomisk globalisering. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi, en innføring* (s. 73-83).
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- udir.no. Kjerneelement. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>
- udir.no. Opplæringens verdigrunnlag, 1.6. Demokrati og medvirkning. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- udir.no. Samfunnsfag (SAF01-04) Fagrelevans og sentrale verdier. Hentet 11.05 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

udir.no. Samfunnsfag: Tverrfaglege tema. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Ulleberg, & Christensen, H. (Red.). (2020). Klasseledelse, fag og danning (2. utgave). Gyldendal.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.

<http://www.jstor.org/stable/3699366>

Ødegård, & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? Tidsskrift for ungdomsforskning [elektronisk ressurs], 18(1), 28–50.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Hva betyr ordet «sportsvasking» for deg?
 - a. Har du hørt om dette ordet tidligere?
 - b. Hvilke idretter forbinder du ordet med?
 - c. I hvilken grad synes du det er engasjerende?
 - d. Har du lest noe om det før eller fått noe annen informasjon?
2. Er sportsvasking et aktuelt tema for ungdommer?
 - a. Har du noen gang diskutert dette med venner?
 - b. Hva snakket dere om?
 - c. Snakket dere noe om dette etter undervisningen forrige mandag?
3. Synes du at sportsvasking er noe som angår deg?
 - a. Føler du et ønske om å bidra til forebygging av sportsvasking? Hva kan du gjøre?
 - b. Synes du det ble mer motiverende etter undervisningen?
 - c. Hva trenger du for å kunne engasjere deg mer?
 - d. Er det andre samfunnsspørsmål som engasjerer deg mer enn dette? Hvorfor?
4. Hvem mener du er ansvarlig for å forebygge sportsvasking?
 - a. Tenker du at noen land har et større ansvar enn andre?
 - b. Er det noen organisasjoner som har ansvar for dette? Hvilke og hvorfor?
 - c. Har idrettsutøvere et ansvar? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hva snakket dere om under diskusjonsoppgavene dere jobbet med forrige mandag?
 - a. Var det noen interessante perspektiver som kom frem? Hvilke og hvorfor?
 - b. Har du selv noen tanker rundt diskusjonen?
 - c. Hvordan gikk det? Var det noe enighet eller uenigheter?
6. Hvem mener dere sitter på makta innen sportsvasking?
 - a. Hva kjennetegner denne makta?
 - b. Ser dere denne maktutøvelsen i Norge? I nærområdet?
 - c. Ser dere globale fenomener som kan sammenlignes med sportsvasking?
7. Er det noe annet dere har spørsmål om?
 - a. Noe dere har glemt, som dere ønsker å tilføye?
 - b. Har dere noen spørsmål til prosjektet?
 - c. Hvordan synes dere det var å delta i et intervju?
 - d. Har dere deltatt i intervju før?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvilket potensial har undervisning om sportsvasking på 10. trinn i utvikling av elevenes forståelse for globale maktstrukturer og utvikling av medborgerskap?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å gjennomføre tre sett med gruppeintervjuer der du vil få noen spørsmål om undervisningen jeg kommer til å gjennomføre i din klasse. Spørsmålene jeg kommer til å stille deg er helt åpne, og det vil ikke være noen fasitsvar eller forventninger til at du skal kunne alt om temaet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Selve formålet med prosjektet er å skaffe materiale slik at jeg kan forsøke å gi et fullstendig svar på prosjektets problemstilling. Jeg er interessert i å høre litt om dine tanker rundt sportsvasking som tema, hvordan vi i samfunnet kan forebygge sportsvasking og hvordan du selv mener at du kan bidra i store diskusjoner som dette. Dersom du vil delta i dette masterprosjektet vil det gi meg god informasjon til oppgaven som skal leveres i mai 2023 mot slutten av mitt utdanningsløp som grunnskolelærer.

De helt sentrale forskningsspørsmålene som skal undersøkes er:

Hvilke utfordringer kan forekomme med undervisning om sportsvasking?

I hvilken grad motiveres elevene til engasjement og kritikk av maktstrukturene?

Hvilken type medborger utvikler vi i skolen ved undervisning om sportsvasking?

Svarene på disse forskningsspørsmålene skal inngå i min masteroppgave i samfunnsfag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Grunnskolelærerutdanningen 5-10 Samfunnsfag hos OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i dette prosjektet fordi jeg allerede har kjennskap til både skolen din og lærere som er ansatt på skolen. Du og resten av klassen din er også blitt spurt fordi prosjektet dreier seg om elever på 10. trinn, som gjør at jeg er meget nysgjerrig på dine tanker rundt temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil i løpet av dagen gjennomføre en undervisningstime i samfunnsfag for dere med temaet «sportsvasking», der dere skal jobbe med noen diskusjonsoppgaver. Denne undervisningsøkta vil vare i ca. én time. Deretter vil jeg gjennomføre gruppeintervjuer med deg og andre elever i klassen, som kommer til å vare i ca. 20-30 minutter. Disse spørsmålene vil dreie seg om dine tanker om sportsvasking, hvordan det kan forebygges, hvordan vi kan samarbeide, og hvorfor det kan være vanskelig å snakke om. Svarene du gir meg under intervjuet vil lagres elektronisk, og du vil også få mulighet til å se over svarene dine før vi avslutter selve intervjuet. .

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.

- *Det er kun jeg, Peder Gulbrandsen, og min masterveileder, Annelie Ott, som vil ha tilgang til opplysningene fra gruppeintervjuene.*
- *Dine svar og refleksjoner vil bli lagret i en diktafon-app som automatisk lagres og oppbevares under streng beskyttelse. Det vil kun være jeg og tjenesteleverandøren som har tilgang til opplysningene som oppgis under intervjuet. Navn og personopplysninger vil også anonymiseres underveis i prosjektet slik at du ikke kan gjenkjennes i prosjektet.*

Det er kun deres svar og refleksjoner jeg er interessert i å undersøke, og annen personlig informasjon vil ikke være relevant for det endelige prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 15. Juni. Etter endt intervju vil dine svar fortløpende transkriberes, og vil slettes så fort de er ferdig transkribert. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger 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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Peder Gulbrandsen*, 94868908/s334510@oslomet.no
- *Annelie Ott*, 67236551/annelie.ott@oslomet.no

Vårt personvernombud:

- *Ingrid S. Jacobsen*, personvernombud@oslomet.no ved OsloMet

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Annelie Ott

Peder Gulbrandsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilket potensial har undervisning om sportsvasking på 10. trinn i utvikling av elevenes forståelse for globale maktstrukturer og utvikling av medborgerskap?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *undervisning og gruppeintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (Navn på elev, dato)

Vedlegg 3: Vurdering av behandling av personopplysninger

12.05.2023, 12:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvilket potensial har undervisning om sportsvasking på 10. trinn i utv...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
837638	Standard	24.02.2023

Prosjekttittel

Hvilket potensial har undervisning om sportsvasking på 10. trinn i utvikling av elevenes forståelse for globale maktstrukturer og utvikling av medborgerskap?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Annelie Ott

Student

Peder Guldbrandsen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN- barn under 15

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

BARN SAMTYKKER SELV - ALMINNELIGE PERSONOPPLYSNINGER- barn/ungdom over 15

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 15 år kan samtykke selv til behandling av alminnelige personopplysninger, og 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.

KOMMENTARER OG TILPASNINGER TIL INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt er i utgangspunktet godt, men du bør fjerne noe hjelpetekst i kursiv i nederste del av skrevet før du sender ut disse til deltakerne. Du trenger ikke laste opp revidert skriv til oss.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å

<https://meldeskjema.sikt.no/63c13d5b-c304-4cac-a8b3-17e1757e77cc/vurdering>

1/2

