

Undervisning om politiske valg i samfunnskunnskap

En studie om læreres undervisning om valg og politikk

Emilie Skjold Pettersen og Simen Wårås

Lektorprogrammet

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Masteroppgave
Samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng
SDID 4009

Emilie Skjold Pettersen og Simen Wårås

Lektorprogrammet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2023

© Emilie Skjold Pettersen og Simen Wårås

2023

En studie om læreres undervisning om valg og politikk

Emilie Skjold Pettersen og Simen Wårås

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Universitet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk tar for seg samfunnsfaglæreres metoder for å undervise elever om valg og politikk. Vi har sett på hvordan undervisningen fortøner seg i de år det foregår et stortingsvalg eller kommune- og fylkestingsvalg parallelt med undervisning i samfunnskunnskap på Vg 1 for studiespesialiserende klasser og Vg 2 på yrkesfag. Gjennom å ha intervjuet seks lærere i samfunnskunnskap sørget vi for å få et bredt innblikk i hvordan dette faget undervises når det foregår et valg samtidig. Vårt utgangspunkt var å finne ut hvilke metoder og verktøy som ble brukt av lærerne, samt å se på hvilke ressurser som benyttes av klasseledere under en valgkamp.

Det denne studien konkluderer med er at lærerne vi har snakket med er meget opptatt av å ta i bruk mange ulike verktøy for å undervise elevene om valg og politikk. Variasjon ser for oss ut til å være en vesentlig del av undervisningen. Et annet funn vi ser er at undervisning om politikk og valg stort sett skjer i par eller grupper. Lærerne vi har snakket med velger verktøy og metoder som har et sosialt aspekt ved seg og at klassisk oppgaveløsning fra lærebok ikke ser ut til å være en del av undervisningen til vårt utvalg. Lærerne virker heller å ha et stort fokus på ulike samtaleformer og trekker frem diskusjon i større grad enn debatt.

Utvalget vi har intervjuet viser tydelig at valgkamp har en stor innvirkning på undervisningen i form av aktualisering, bruk av nyheter og valg av verktøy. Valgkampen ser ut til å gi lærerne flere knagger å henge fagstoffet på og knytte politikkundervisningen opp mot elevenes livsverden.

Abstract

This master's thesis in social science didactics examines teachers' methods of teaching students about elections and politics in social science classes in Norway. We have interviewed six teachers and asked how they execute their teaching on politics and elections during the years when a parliamentary election or local elections take place both for Vg 1 specialization in general studies and Vg 2 vocational studies. By conducting interviews with six social studies teachers, we ensured a broad insight into how this subject is taught when an election is taking place concurrently. Our starting point was to identify the methods and tools used by the teachers, as well as to examine the resources utilized by teachers during an election campaign.

This thesis concludes that the teachers we have interviewed to are highly focused on utilizing a variety of tools to teach students about elections and politics. Variation appears to be an essential part of the instruction. Another finding is that teaching about politics and elections mostly occurs in pairs or groups. The teachers in our study choose tools and methods that have a social aspect, and traditional problem-solving from textbooks does not seem to be part of the instruction in our sample. Instead, the teachers seem to place a strong emphasis on different forms of conversation, favoring discussion rather than debate.

The selection of teachers we have interviewed clearly demonstrates that election campaigns have a significant impact on instruction through the process of making the subject matter relevant, using news sources, and selecting appropriate tools. The election campaign seems to provide teachers with more points of reference to connect the subject of politics to students' life experiences.

Forord

Å skrive en masteroppgave byr på både oppturer og nedturer. Dette har vi fått erfare gjennom våren. Samtidig har det å være to om denne oppgaven bidratt til økt motivasjon, ulike perspektiver og trøst. Våre erfaringer av å være to som skriver masteroppgave sammen, er utelukkende positive. Det å ha vært to har sørget for at man faktisk har kommet seg opp på Blindern klokken 8 på en mandag. Et slikt samarbeid vil vi anbefale på det sterkeste til kommende masterstudenter, selv om teksten blir noe lengre.

Vi vil rette en stor takk til alle de seks informantene som tok seg tid til å delta, og svare på spørsmålene vi hadde. Deres engasjement for faget er inspirerende, og noe vi tar med oss videre i vårt arbeid i klasserommet.

Vi må takke vår veileder, Nora Elise Hesby Mathé, for god (og nøye) hjelp og støtte underveis i dette prosjektet. Dine faglige råd og motiverende kommentarer, har sørget for at vi har kommet i havn med denne oppgaven.

Takk til pappa for gjennomlesing og korrektur, selv om det var mange sider, og du heller ville på skitur. Takk mormor, for at du viste engasjement og kjærighet gjennom hele livet.

Vi vil til slutt takke hverandre for arbeidet med denne masteroppgaven. Samvittigheten har ført til at vi ikke ville skuffe hverandre, og dette har bidratt til et jevnt arbeid gjennom hele halvåret. Vi vil også takke for en god studietid, med utallige quizer fra Aftenposten og Universitas, som har løftet motet selv i de mørkeste februar morgener.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Abstract	VII
Forord	IX
1. Introduksjon	1
1.1. <i>Problemstilling</i>	3
1.2. <i>Kort om forfatterne</i>	4
1.3. <i>Samfunnsfagdidaktisk relevans og lærerplanen i samfunnskunnskap</i>	4
1.4. <i>Oppgavens videre gang</i>	6
2. Tidligere forskning	7
2.1.1. <i>Forskning om demokrati i skolen og demokratisk utdannelse</i>	7
2.1.2. <i>Forskning på valg- og politikkundervisning i skolen</i>	8
2.1.3. <i>Forskning på politisk åpenhet blant lærere</i>	10
3. Teoretisk rammeverk	12
3.1. <i>Demokrati som overordnet mål for undervisning om valg og politikk</i>	12
3.1.1. <i>Ulike samtaleformer</i>	13
3.1.2. <i>Opplæring om, for og gjennom demokrati</i>	17
3.1.3. <i>Aktualitet</i>	21
3.2. <i>Begreper</i>	24
3.2.1. <i>Tilnærming til undervisning om fagbegreper</i>	25
3.3. <i>Oppsummering av teori</i>	26
4. Metode	27
4.1. <i>Kvalitativt forskningsdesign</i>	27
4.2. <i>Datainnsamling</i>	28
4.2.1. <i>Rekruttering og utvalg</i>	28
4.3. <i>Intervju</i>	30
4.3.1. <i>Intervjuguide og pilotering</i>	30
4.3.2. <i>Gjennomføring av intervjuer</i>	31
4.4. <i>Analyse av datamaterialet</i>	32
4.4.1. <i>Transkribering og gjennomlesing</i>	33
4.4.2. <i>Analyse</i>	34
4.5. <i>Troverdighet</i>	35
4.5.1. <i>Validitet</i>	35
4.5.2. <i>Reliabilitet</i>	36
4.6. <i>Forskningsetiske hensyn</i>	38
5. Analyse	40

5.1.	<i>Lærernes forståelse av valg og politikkundervisning i samfunnskunnskap</i>	40
5.1.1.	Deling av egen politisk oppfatning	44
5.2.	<i>Oppbygging av tematikken valg og politikk</i>	46
5.2.1.	Forskjeller i oppbygging mellom studiespesialiserende og yrkesfag	51
5.2.2.	Samkjøring mellom valgkamp og politikkundervisning	54
5.3.	<i>Begreper</i>	59
5.3.1.	Hvilke begreper som er viktige innenfor valg og politikk	59
5.3.2.	Undervisning om begreper	62
5.4.	<i>Verktøy og metoder brukt av lærerne</i>	67
5.4.1.	Enkeltverktøy i undervisningen om valg og politikk	67
5.4.2.	Verktøy og metoder utenfor klasserommet	71
5.4.3.	Oppsummering verktøy og metoder	73
5.5.	<i>Samtaleformer</i>	74
5.5.1.	Elevgruppens påvirkning på samtalen i klasserommet	78
6.	Konklusjon	83
6.1.	<i>Samfunnsfagdidaktiske implikasjoner</i>	85
6.2.	<i>Videre forskning</i>	86
	Litteraturliste	87
	Vedlegg 1: NSD	94
	Vedlegg 2: Intervjuguide	96

1. Introduksjon

Kunnskapsdepartementet la i 2016 frem en stortingsmelding der demokrati og medborgerskap står som ett av tre fagfelt som skal prioriteres i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7). Dette fagfeltet vil naturlig nok samfunnskunnskapsfaget ha et særlig ansvar for å dekke. Denne prioriteringen skjer i en tid der demokratiske prinsipper blir utfordret rundt oss og vi ser synkende oppslutning blant unge (Sloam, 2014). Det er kanskje ikke tilfeldig at elementet demokrati og medborgerskap kommer inn som et kjerneelement akkurat nå. Valgundervisning, som vil si undervisning om stortings- og kommune- og fylkestingsvalg, vil være et av elementene som kan inngå i demokrati og medborgerskap (Børhaug, 2011), og er den delen av faget samfunnskunnskap som vi skal undersøke i denne oppgaven. I denne oppgaven ønsker vi å finne ut hvordan et utvalg lærere i samfunnskunnskap forteller at de underviser om politikk og valg mens det pågår valgkamp.

Kongresstormingen i Washington D. C. i 2021 er et eksempel på handlinger som er med på å undergrave demokratiet og sette det på prøve. Det er også spesielt at det to år etter skjer liknende hendelser i Brasil. Det å storme et parlament ulovlig vitner om mennesker som ikke forholder seg til de demokratiske spillereglene eller har mistet tillit til demokratiske institusjoner. Analysebyrået YouGov America «finds that most (62%) voters perceive these actions as a threat to democracy» (Sanders et al., 2021). Det at fire av ti amerikanere ikke mener handlinger som dette truer demokratiet er del av en uhyggelig trend der demokratiet er under press og hvor tilliten er synkende. Bekymringer som: «Across North America and Western Europe, in short, citizens trust politicians less than they used to. They are losing confidence in democratic institutions» (Mounk, 2018, s. 102) er et eksempel på manglende tillitt. Mounk skriver videre om bekymringer rundt at særlig unge mennesker har et mindre høytidelig forhold til demokrati fordi de ikke har sett hva motsatsen er. Personer over 40 år i samfunnet rundt oss har enten selv opplevd fascisme, eller har foreldre som har opplevd dette. Dagens unge har et annet forhold til demokrati og har ikke opplevd trusler mot demokratiet gjennom det virkelige liv, eller blitt fortalt om det av foreldre (Mounk, 2018, s. 122). De har heller ikke på samme måte trengt å kjempe for sine demokratiske rettigheter. Et motargument fra et norsk ståsted kan være terrorhandlingene 22. juli da Norge som

fellesskap fikk kjenne på en trussel mot demokratiet. Derfor er det enda viktigere at skolen tar del i ansvaret, som blant annet har blitt gjort ved å få demokrati inn som et tverrfaglig tema. Samfunnskunnskapslærere og skolen har et særskilt mandat til å jobbe med denne utfordringen. Kjerneelementet demokrati og medborgerskap lyder blant annet at «elevene skal tilegne seg handlingskompetanse til å medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsforming» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Stikkordet her er *demokrati*, og det er et element som vil være en rød tråd gjennom denne oppgaven. Det å forberede elevene på demokrati og stemmegivning, fordrer mange komponenter. Elevene skal både vite om Stortinget, forstå hva som ligger til grunn for politikken som føres og delta i demokratiske valg. Dette omhandler det Stray (2011, s. 107) beskriver som undervisning *om, for og gjennom* demokrati. Dette er aspekter som denne oppgaven vil undersøke gjennom vår datainnsamling.

En undersøkelse som tar opp utfordringer rundt ungdom og demokrati er Civitas undersøkelse om *Oppfatninger om det liberale demokratiet blant unge*. Civita ba Kantar om å gjennomføre en undersøkelse som belyser nettopp dette. Et av spørsmålene var:

Hvis valget sto mellom en politiker du er veldig enig med politisk, men som er åpen på at demokratiet av og til må vike for å få gjennomført god politikk, og en politiker du er veldig uenig med, men som er tydelig for demokratiet, hvem av disse to ville du stemt på? (Larsen & Doksheim, 2021, s. 5).

Av de 934 personene mellom 15-20 år har hele 53% svart at de da ville stemt på politikeren som er villig til å sette demokratiet til side for sin gode politikk. Dette er nok et eksempel som viser hvilke utfordringer vi står overfor når det kommer til støtte av demokratiet vårt, men også hvilke tilpasninger som må gjøres for at unge skal delta i demokratiet og demokratiske prosesser. For mange unge kan det tenkes at følelsen baseres på at demokratiet nettopp ikke evner å løse de store utfordringene i samfunnet. Dette er også noe lærere må reflektere over i egen undervisning. Et eksempel på en slik sak kan være klimakrisen, som vi ser at demokratiet har utfordringer med å løse. Det får oss likevel til å bli betenkte over at unge mennesker i dag ikke kjenner til viktigheten av demokratiske samfunn, og konsekvensene av svekkede demokratier.

1.1. Problemstilling

I valgkampperioder har samfunnskunnskapsfaget et særlig ansvar. Aktualisering er et viktig grep som lærere kan bruke Ryen (2021), og derfor ønsket vi som masterstudenter å finne ut hva som påvirker læreres avgjørelser i undervisningen om valg og politikk samtidig som det pågår valgkamp. Valgkamp er en fin tidsperiode for elevene å ta til seg kunnskap om hvordan det norske samfunnet utøver demokratiet. Valg er et viktig aspekt i demokratisk utøvelse, og valgkampen bidrar med politikk både som politiske spørsmål, og kommunikasjon, gjennom debatter og diskusjoner i offentligheten. Derfor er det viktig at skolen underviser elevene om hvordan denne prosessen foregår. I en valgkamp vil elever bli eksponert for politikk i enda større grad enn i det daglige for øvrig. De ser det i nyhetene, på internett, sosiale medier og fysisk i gatene med valgboder og plakater.

Som nevnt ønsker vi gjennom denne oppgaven å finne ut hvordan et utvalg lærere forteller at de underviser om politikk og valg mens det pågår valg. Vi ønsker å se på hva slags metoder lærere bruker. Arrangerer de turer til valgboder og samler inn valgkampmateriale? Ser de på debatter i timene? Dette er noen av spørsmålene vi ønsker å finne svar på. Dette er heller ikke noe det er blitt forsket på konkret tidligere, og således noe som trenger å belyses. Verden er i endring og nye verktøy, og andre muligheter å undervise på burde derfor undersøkes. Dette prosjektet har dermed fått problemstillingen:

Hva forteller et utvalg samfunnskunnskapslærere om egen praksis rundt valgundervisning i valgår i Norge?

Formålet med denne oppgaven vil være å forske på samfunnskunnskapslæreres metoder og erfaringer når det kommer til valg og politikkundervisning i valgperioder. En presisering som er viktig å understreke her er at når vi skriver om valg og politikk, mener vi altså selve valget som skjer annet hvert år i Norge, og de prosessene denne begivenheten medfører. For å besvare problemstillingen vektlegger vi hvilke metoder og verktøy lærerne forteller at de benytter i undervisningen i denne perioden. Et annet moment som er sentralt, er hvordan lærerne opplever at undervisningen om valg og politikk skiller seg i år det er valgår.

Læreres metoder knyttet til undervisning om denne tematikken er lite forsket på. Tidligere forskning peker på elevers forståelse av politikk (Mathé, 2017), som ser på flere forståelser av begrepet. Flere studier er også gjennomført i USA, med fokus på læreres praksis i undervisning om valg og politikk (Hess & McAvoy, 2015; Journell, 2009, 2011, 2014, 2020). Med overnevnte demokratiutfordringer som bakteppe, mener vi mer forskning på politikk- og valgundervisning i skolen er viktig.

1.2. Kort om forfatterne

Både Emilie og Simen har lenge hatt en politisk interesse og særlig når det kommer til valg. Vi følger både stortings- og kommunevalg tett, samt internasjonale valg. Vi mener det er viktig å finne ut mer om hvordan valg- og politikkundervisning i Norge gjennomføres. I tillegg tror vi denne oppgaven kan bidra til å gjøre oss til bedre samfunnskunnskapslærere. Både ved å undersøke litteraturen på området, men også ved å snakke med lærere i faget. På denne måten kan vi ta til oss tips og råd om undervisning om politikk og valg.

1.3. Samfunnsfagdidaktisk relevans og lærerplanen i samfunnskunnskap

Med problemstillingen vi har utformet håper vi å kunne komme med faglige betraktninger på hvordan et lite utvalg norske samfunnskunnskapslærere underviser om politikk og valg i valgår. Vår oppgave bygger på ulike samfunnskunnskapslæreres perspektiver og erfaringer. Ved hjelp av både erfarne og nye krefter i fagfeltet kan forhåpentligvis enda flere nyte godt av oppbygd kunnskap om hvordan en som lærer kan undervise om politikk og valg. Selve essensen i samfunnskunnskapsfaget er å utdanne elevene til demokratiske medborgere: «Samfunnskunnskap skal bidra til at elevene blir aktive medborgere som videreutvikler kompetansen sin på grunnleggende demokratiske verdier som medbestemmelsesrett, likestilling, ytringsfrihet og respekt for menneskerettighetene» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samfunnskunnskapslæreres mandat når det kommer til undervisning om politikk i Norge er: «reflektere over hva det innebærer å være medborger, og sammenligne hvordan politiske systemer er organisert i forskjellige land og områder» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer at elevene lærer seg hvordan det politiske og demokratiske Norge er bygd opp. Her skal elevene sitte igjen med en grunnleggende forståelse av hvordan Norge

styres, samtidig som det gir rom for lærere å bygge opp undervisningen på ulikt vis med forskjellig innhold.

Når lærere skal undervise om valg og politikk vil det blant annet være mange begreper som må presenteres. Det kan til tider være et nokså begrepstungt fag og særlig innenfor temaet valg og politikk er det mange begreper som må læres. Professoren Jonathan Grix skriver i teksten *Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research* om viktigheten av å kjenne til fagbegreper. Han eksemplifiserer med en murer som ikke kan begrepene/ordene for verktøyene i sitt fag.

Consider a would-be bricklayer who does not know the difference between a trowel, spirit level and a chisel. These are the basic tools of his trade, without which no wall can be built. Each tool has a specific purpose and, if used wrongly (or in the wrong order), for example taking a chisel to lay bricks, the results would be disastrous (Grix, 2002, s. 176).

Dette er et nokså banalt bilde, men det viser likevel viktigheten av begrepslæring og begrepsforståelse. Når en skal kommunisere med andre innenfor fagets område er det sentralt å kunne språket. Dette vil også gjelde innenfor tematikken valg og politikk. Hvis vi bruker Grix (2002) sitt eksempel og bytter ut begrepene med mandat, sperregrense og kabinettsspørsmål vil en samfunnskunnskapselev møte på de samme utfordringene som mureren i hans eksempel.

Vi ser for oss at mange lærere ønsker å ta i bruk de mulighetene som finnes utenfor klasserommet når det pågår valgkamp. Dette være seg valgtorg eller besøk til demokratiske institusjoner (Stortinget/rådhus). Naturfagdidaktikeren Merethe Frøyland har tidligere skrevet om variert undervisning, blant annet utenfor klasserommet. Hun skriver mye om museumsbesøk, som også vil være relevant i andre fag enn naturfag, da også samfunnskunnskap. Vårt generelle inntrykk er hennes fremheving av variasjon i undervisningen (Frøyland, 2010).

Skolen skal ta inn over seg verden og samfunnet som er i sterk endring, og multikulturelle og pluralistiske utfordringer treffer elevene i skolen. Stray (2011) viser til et ledd i

formålsparagrafen, og beskriver at det vektlegger demokratimandatatet som et imperativ. «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskilde si overtving. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det imperative mandatatet som Stray (2011) vektlegger peker på at elevene ikke kun skal lære om demokrati, men det skal også fremmes demokrati gjennom skolens opplæring. Stray (2011) peker også på respekt for ulikhet som en demokratisk ferdighet, nettopp fordi vår demokratiske tankegang er preget av sekulariserte verdier og holdninger. Fagfornyelsen i 2020 brakte også med seg endringer for samfunnskunnskapsfaget. Med fagfornyelsen er blant annet det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap blitt løftet frem. Fagfornyelsen, og utdanning om demokrati, har blant annet tatt utgangspunkt i Stray sin *om, for og gjennom* opplæring i demokrati (Stray, 2011). Fagfornyelsen er samtidig blitt kritisert for å være uklar i hvordan lærere skal undervise og legge til rette for undervisning og opplæring om demokrati og medborgerskap (Jøsok et al., 2022). Denne kritikken baserer seg på en uklarhet i hvilke mål en skal ha for undervisningen, eksempelvis om demokratiopplæring skal fokusere på fellesskap eller individ, eller om opplæringen skal ha fokus på enighet og konsensus, eller rom for uenighet (Jøsok et al., 2022). Fagfornyelsen er noe forsket på, men det er lite studier på undervisning om valg og politikk, spesielt i etterkant av 2020.

1.4. Oppgavens videre gang

I kapittel 2 ser vi på tidligere forskning som har kulminert til vår oppgave. I kapittel 3 presenterer vi det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Videre vil kapittel 4 forklare hvordan vi har gjennomført denne studien og de metodiske valgene som ligger bak. I kapittel 5 presenterer og diskuter vi vår analyse og funnene fra denne. Avslutningsvis vil oppgaven forsøke å samle tråder og konkludere i kapittel 6. Her vil vi drøfte og betrakte alt som er avdekket gjennom prosessen og forsøke å besvare vår egen problemstilling.

2. Tidligere forskning

Vår problemstilling og forskning plukker opp tråden fra Nora E. H. Mathés artikkel *Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics*. Her beskriver hun: «future research could investigate how the concepts of democracy and politics are used and taught in the classroom [...]» (Mathé, 2018, s. 67). Mathé skrev at nettopp læreres praksis rundt undervisning om valg, politikk og demokrati er interessant å se på, og det er noe av dette poenget vi bygger videre på i vår masteroppgave.

Med utgangspunkt i vår egen problemstilling om hvordan lærere underviser om valg og politikk har vi funnet mye forskning som berører denne tematikken. Samtidig er det gjort lite forskning direkte på samfunnskunnskapsundervisning i valgår. Vi har derfor måttet trekke ut forskning som er innom de samme momentene som vi undersøker. Forskning med like momenter finnes det enorme mengder av, og vi har derfor behøvd å velge ut et kvalifisert utvalg som vi mener belyser denne tematikken. Med et kvalifisert utvalg mener vi forskning som på ulike måter ligger tett opptil vår problemstilling og tematikk. Vi har søkt etter forskning som omhandler demokrati i skolen og undervisning til demokratisk deltakelse, som også har inkludert studier hvor elevperspektivet eller lærebøker har stått sentralt. Vi har også sett på forskning som ser på politisk åpenhet blant lærere og hvorvidt lærere deler sine politiske oppfatninger i klasserommet. Forskning er kumulativ, og vår oppgave bygger videre på tidligere forskning som vi redegjør for i dette delkapittelet.

2.1.1. Forskning om demokrati i skolen og demokratisk utdannelse

Flere ulike studier har sett på demokratisk opplæring i skolen. Børhaug (2011) har sett på hvordan lærebøker i skolen oppfordrer til politisk deltakelse. Han så på dette i lys av en fallende demokratisk deltakelse. Hovedfunnet i studien til Børhaug (2011) er at de fleste lærebøkene er gode til å oppfordre norske ungdommer til politisk deltakelse. Børhaug (2011) viser til at lærebøker i samfunnsfag må begrunne politisk deltakelse på ulike måter, hvor det mest sentrale er tilpasning til endrede sosiale forhold, samt at de må knytte seg opp mot elevers tro på individuell påvirkning. For det andre må begrunnelsen for deltakelse knytte seg opp mot unges identiteter, som i tillegg er linket til reelle politiske bevegelser,

som miljøbevegelsen eller politiske partier. Børhaug (2011) sine funn vil klart være relevant og overførbart også til annen undervisning om valg, politikk og deltakelse. Der Børhaug ser på lærebøkene, har vår inngang vært å se på mye av den samme tematikken, men da fra et lærerperspektiv. Studien til Børhaug (2011) peker nettopp på viktigheten av hvordan politisk undervisning er en viktig kilde til politisk deltakelse. ICCS-studien (Huang et al., 2017) fra 2016 finner at norske ungdommers kunnskapsnivå om demokrati er stigende og på et høyere nivå enn mange andre land vi ofte sammenligner oss med. Blant annet finner studien ut at elever som har deltatt i debatter skårer høyere på kunnskap om demokrati og politikk som viser at trening på dette området er en viktig forutsetning for å oppnå denne type kunnskap, noe også Børhaug (2011) nevner, samt som Hess og McAvoy (2015) påpeker i sin studie fra klasserom i USA.

Sloam (2014) har undersøkt politisk deltakelse i Europa og USA og finner at dagens unge er mer engasjert, men at deltakelsen i valg varierer. Han finner også i sin studie at deltakelse i demokratiet er preget av langt mer enn valg. Sloam (2014) peker på at deltakelse i demokratiet må skje på de unges premisser. En faktor som kommer frem i studien er at utdanning er en viktig nøkkel i graden av deltakelse. Dersom ønsket er å skape deltakende borgere i demokratiet, viser Børhaug (2011) og Sloam (2014) at utdanning på dette feltet er en vesentlig faktor for å oppnå nettopp dette. Sloam (2014) peker i tillegg på at utdanning til deltakelse bør fokusere på politisk literacy, demokratiske ferdigheter og politisk mestringstro, slik at elevene får muligheten til å følge sine politiske interesser.

2.1.2. Forskning på valg- og politikkundervisning i skolen

Undervisning om valg og politikk fra et elevperspektiv har flere forskere sett på. Elevers tanker og forståelser av demokrati og politikk kan være viktig for læreres valg og utvikling av undervisning. Mathé (2017) så på 16-år gamle elever i Norge og deres forståelse av politikk. Mathé gjennomførte semi-strukturerte intervjuer med ni elever og fant at de hadde varierende forståelser og interesser på dette feltet. Hovedfunnet i studien er at elevene oppfatter politikk som prosesser som påvirker samfunnet, som beslutninger og aktiviteter knyttet til å styre et land, og som aktiviteter som involverer diskusjon og debatt. Mathé (2017) beskriver enkelte samfunnsfagdidaktiske implikasjoner og mener at det er behov for å styrke forståelsen av politiske prosesser gjennom undervisning i faget. Studien fant også at

elevene i liten grad deltok i politiske diskusjoner utenfor skole eller hjem og at elevene burde få muligheter til å øve på å håndtere motstand i politiske diskusjoner på nett. En studie som ligger nokså tett opp til vår egen tematikk er Buckner (2019) som har undersøkt valgforberedende undervisning på videregående skole i sin masteroppgave. Han gjennomførte blant annet en spørreundersøkelse med 43 elever hvor formålet var å finne ut hvor forberedt elevene følte seg på å stemme ved valg. Resultatet av spørreundersøkelsen var at elevene følte seg midt på treet klare til å stemme (snittskår på 6/10). Buckner (2019) legger frem at elevene i undersøkelsen etterspurte mer kunnskap om de politiske partiene og deres standpunkt i ulike saker. Et annet element Buckner (2019) har sett på i sin studie fra norske klasserom var hvordan lærere forberedte elevene på det å skulle stemme for første gang gjennom intervjuer med samfunnskunnskapslærere. Her kommer det frem at lærerne kjenner på tidspress og stofftrengsel. Dette peker Buckner (2019) på at kan være én av årsakene til at elevene ikke får nok undervisning på ren faktakunnskap om partiene som de etterspurte i hans spørreundersøkelse. Buckner peker også på skillet mellom smal politikkundervisning eller bred demokratiundervisning som et valg lærerne står ovenfor. Et funn som Buckner (2019) presenterer er at lærerne nettopp legger mye vekt på den brede demokratiundervisning som inkluderer diskusjon av verdisyn og aktualisering av dagsorden.

I USA har blant annet Hess og McAvoy (2015) undersøkt det de kaller for det politiske klasserom og sett både på elever og læreres undervisning. Forfatterne skriver at elever som blir eksponert og får mye trening i å diskutere politiske spørsmål i klasserommet også blir mer interessert i politikk i samfunnet. Dette gjaldt særlig hvis de diskuterte med medelever. Hess og McAvoy (2015) fant også ut at kunnskapsnivået om demokrati og politikk var høyere hos elevene som ofte deltok i diskusjoner, som også var et funn i ICCS-studien (Huang et al., 2017). For Hess og McAvoy (2015) er diskusjon essensielt i opplæring om politikk. De vektlegger viktigheten av deliberasjon og at diskusjon og samtale om politiske temaer lærer elevene å håndtere uenighet på en sunn måte (Hess & McAvoy, 2015).

I USA har det også blitt gjennomført flere studier om læreres undervisning om valg og politikk. Hess og McAvoy (2015) fant ut at lærere som er opptatte av å holde seg informert om aktuelle hendelser og politiske spørsmål var de sterkeste underviserne. Her er det viktig å poengtere at dette er amerikansk forskning basert på amerikanske klasserom. Både faget i seg selv, men ikke minst politikken og klimaet vil her skille seg drastisk fra norske forhold.

Journell (2009, 2011, 2013, 2014, 2020) har publisert flere studier om hvordan lærere i USA underviser om valg og politikk. Han analyserte blant annet undervisning knyttet til presidentvalget i 2008. Journell gjennomførte en spørreundersøkelse med påfølgende intervjuer med et utvalg lærere for å undersøke metoder de benyttet i undervisningen om dette temaet (Journell, 2011). Resultatene fra denne undersøkelsen viste at lærere benyttet en kombinasjon av diskusjoner, forelesninger, debatter og rollespill for å undervise om politikk. De fleste lærerne benyttet også presidentvalget aktivt gjennom ulike politiske spørsmål for å engasjere elevene, og øke deres bevissthet rundt valgprosessen. Journell fant at presidentvalget var en god mulighet for lærere å benytte for å hjelpe elevene bedre med å forstå prosessene, og øke deres engasjement rundt valg og politikk. Denne studien ser vi på som svært relevant for vår egen studie. Samtidig er det essensielt å ha med at disse studiene er foretatt i USA, som både har et annet skolesystem, og en svært annerledes valgprosess. Dette kan klart påvirke hvordan lærere underviser om tematikken.

2.1.3. Forskning på politisk åpenhet blant lærere

Grunnen til at vi velger å inkludere tidligere forskning om læreres åpenhet om politiske standpunkter er at lærernes inngang til undervisningen vil være relevant for oss å se på. Alle lærere er individer, men selv om man forsøker å forholde seg objektiv, kan personlige meninger og holdninger komme til syne (Koritzinsky, 2020, s. 90–91). Tidligere forskning fra USA på dette feltet har vist at lærerne er delt i hvorvidt de deler sine politiske oppfatninger med elevene. Lærerne som valgte å ikke dele sitt politiske standpunkt eller mening i sak, var redde for å påvirke elevene sine, enten ved å påvirke deres mening, eller ved at elevene skulle føle seg tvunget til å være enig med læreren – mulig for en bedre vurdering eller karakter (Hess & McAvoy, 2015, 2015, s. 187). Lærerne som delte sine politiske meninger hevdet at det hadde en viktig pedagogisk verdi. De mente at de kunne argumentere for sine standpunkt, og vise til overveielser og grunner, og at elevene dermed kunne lære hvordan å navigere gjennom komplekse utfordringer og spørsmål. Lærerne hevdet derfor at de kunne fremstå som rollemodeller for elevene i denne argumentasjonsprosessen. Lærerne som delte sine politiske standpunkt mente også at de evnet å gjøre dette relativt objektivt, mens lærerne som valgte å ikke dele mente de måtte passe seg for bias (Hess & McAvoy, 2015). Journell (2016, 2019) har også forsket på dette og mener at lærere ikke klarer å forholde seg

nøytrale og at det derfor er hensiktsmessig å dele sine politiske oppfatninger for bedre å kunne holde seg objektive. Igjen må vi påpeke at dette er tatt ut ifra en amerikansk kontekst, hvor politikken i mye større grad er polarisert. I norsk kontekst har blant annet Malmgren (2019) sett på det samme fenomenet i sin masteroppgave. Hun konkluderer med at hennes utvalg lærere i samfunnsfag (før fagfornyelsen) ikke i seg selv ser på det å skulle dele politisk oppfatning i klasserommet som problematisk, såfremt det ikke blir brukt for personlig vinning for eget standpunkt.

Vi finner mye forskning som tar for seg demokratiundervisning, deltakelse og undervisning om valg fra klasserom i USA. Forskningen inkluderer også elevers forståelse av demokrati og politikk. Denne forskningen gir oss et innblikk i flere deler av tematikken. Samtidig er det heller gjort lite forskning på læreres inngang mot politikkundervisning på samme tid som det foregår valgkamp i Norge. Derfor vil vi i denne masteroppgaven forsøke å belyse hva et utvalg samfunnskunnskapslærere forteller om egen undervisning om valg og politikk i valgår.

3. Teoretisk rammeverk

I dette teorikapittelet vil vi forsøke å belyse relevant teori som ligger tett på det vi skal undersøke, nemlig undervisning om valg og politikk i samfunnskunnskap. Dette teorikapittelet vil derfor være sammenfattet av deler vi ser kan hjelpe til å belyse vår problemstilling. Demokrati er en paraply som blant annet rommer både politikk og valg. Derfor er demokratiteori en viktig ramme for denne oppgaven. Videre vil vi fokusere på aktualisering og relevans, begrepslære og samtaleformer. Dette er begreper som kan bidra til å belyse valgundervisning hos et utvalg samfunnskunnskapslærere.

3.1. Demokrati som overordnet mål for undervisning om valg og politikk

Demokrati er et vidt begrep både i samfunnet og i skolen og er et vanskelig begrep å skulle definere. Det er en klar sammenheng mellom demokrati og utdanning (Dewey, 2000), og demokrati er både en del av skolen, og en konkret og spesifikk del av samfunnskunnskapsfaget. Demokrati består av mange elementer som kan bli vektlagt ulikt i forskjellige klasserom. Videre kan ulike forståelser av demokrati som begrep og mål påvirke undervisningens metoder og innhold. En forståelse som i stor grad omhandler formelle prosesser, vil ha stort fokus på valg, regler og beslutningstaking. En annen forståelse kan ha større fokus på deltakelse og engasjement, som åpner for debatt, samtale, deltakelse og kritisk tenkning. Disse to perspektivene er ikke ekskluderende, og en undervisning som fokuserer på begge perspektiver, vil bidra til den bredeste demokratiopplæringen (Solhaug, 2012). Teoretikeren Carl Cohen har utarbeidet en definisjon på demokrati:

«Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (Cohen, 1971, s. 7).

Hvordan medlemmer av demokratiet kan påvirke, enten direkte eller indirekte, har stor betydning for elever i skolen. Vår problemstilling omhandler nettopp undervisning om valg og deltakelse. Demokratiteori peker på ulike forståelser av demokratisk samtale og kommunikasjon (Mouffe, 1999), som er særs viktig i samfunnskunnskap (Aashamar, 2021). Ulike forståelser får konsekvenser for hvordan en underviser om demokrati i skolen, spesielt med fokus på dialog og samtale. Derfor ilegger vi samtaleformer mye vekt, også fordi dette står sterkt i en valgprosess med politiske uenigheter som bakteppe som elever skal lære om.

Det er et fag preget av aktualitet (Ryen, 2021) og diskusjoner (Aashamar, 2021). En fellesnevner for ulike demokratiforståelser er at de trekker frem flere momenter ved demokrati, og at det omhandler mer enn valg. Ulike forståelser trekker blant annet frem offentlige diskusjoner og debatter som sentralt, som muliggjøres også i klasserommet (Aashamar, 2021, s. 96–97). Det å komme frem til en enighet, eller akseptere hverandres uenigheter, er en viktig komponent av det å bli en del av samfunnet (Biesta, 2011; Habermas, 1995; Mouffe, 1999; Aashamar, 2021).

3.1.1. Ulike samtaleformer

Innenfor valg og politikk er debatt, diskusjoner, samtaler og kommunikasjon sentrale verktøy og metoder, som derfor også blir sentrale innenfor undervisning om valg og politikk i samfunnskunnskap. Innenfor temaet politikk og valg vil både hjelp med det språklige være essensielt, men videre også samtaleformer. «For instance, should the teacher aim to establish a communicative situation where the goal is to reach a collective will-formation, or should he or she aim to highlight yet maintain the differences and conflictual aspects of the students' claims and opinions?» (Tryggvasson, 2018, s. 1). Tryggvasson (2018) hevder at ulike politiske diskusjoner vil prege klasserommet, og at lærere må ta valg på hvilke typer samtaler som skal introduseres for elever (2018, s. 1). Dette betyr ikke at lærere kun må velge samtaleformer som har som formål å komme til enighet eller håndtere uenigheter, men også hvor begge retninger kan inkluderes i klasserommet (2018). Mercer og Littleton (2007) argumenterer for tre ulike samtaleformer i klasserommet. De skiller mellom den konfliktbaserte samtalen, den kumulative samtalen, og den utforskende samtalen.

Den konfliktbaserte samtalen

Denne typen samtale mellom elever omhandler ifølge Mercer & Littleton mye dialog, men den er lite preget av resonnering og ny kunnskapsbygging. Denne type samtale er i stor grad preget av individualistiske hensyn, og konflikt. Det foreligger ikke et fokus på å komme frem til en felles enighet, og elevene er opptatt av å ha rett, og vinne en diskusjon (Mercer & Littleton, 2007, s. 58-59).

Den kumulative samtalen

Denne type samtale baserer seg på mye av det samme som den konfliktbaserte, hvor det foreligger en del diskusjon, men lite oppbygning av nye perspektiver eller ideer. Forskjellen mellom den kumulative og den konfliktorienterte samtalen er at elevene aksepterer hverandres utsagn, men de blir heller ikke utfordret. I klasserommet blir dette kjennetegnet av at samtalen eller diskusjonen stopper opp etter kort tid, da elevene ikke ønsker konflikter (Mercer & Littleton, 2007, s. 59).

Den utforskende samtalen

Denne type samtale omhandler en måte å tenke sammen på, eller sosialt, som fører til resonnering og kunnskapsproduksjon. Mercer & Littleton peker også på at denne type samtale gir elevene ferdighetene til å delta i diskusjoner og samtaler i et faglig fellesskap. Utforskende samtale er preget av at elever stiller spørsmål hvor ting enten er uklart, eller lite utforsket. Det handler fortsatt om å komme frem til en enighet, eller at elevene i gruppen har det som mål (Mercer og Littleton, 2007, s. 59).

Særlig den utforskende samtaleformen til Mercer & Littleton (2007) bærer i stor grad preg av et mål om deliberasjon, som Aashamar (2021) også skriver om. Aashamar mener at deliberativ samtale kan gjøre seg gjeldende også i klasserommet, men ikke uten videre bearbeiding. Det er nødvendig for lærer å fasilitere samtalen, som krever god klasseledelse. Klasserommet kan være en god arena for elever å lære å lytte til andres argumenter, og kunne forsvare argument man ikke nødvendigvis selv har. Forskningen peker på at skolen har en viktig rolle i å gi elever erfaring med deliberativ dialog, hvor de får trening i å vurdere egne og andres argumenter (Hess & McAvoy, 2015; McAvoy & Hess, 2013; Aashamar, 2021). Mercer & Littleton (2007) har et stort fokus på at elever i samtaler skal søke en enighet, særlig i den utforskende samtalen. Innenfor en mer agonistisk tilnærming vil det være et større søkelys på å akseptere ulikheter, og ulike meninger. Mouffe (1999) mener på sin side at noen uenigheter i samfunnet er til stede uansett, og at å søke enighet ikke alltid vil være hensiktsmessig. Det er viktig å bemerke at Mouffe sitt fokus ikke direkte går på demokratisering eller samtaleformer, men perspektivet hun trekker frem vil likevel være relevant i denne sammenheng. Ulike forståelser av deliberasjon har fra flere hold mottatt en del kritikk, blant annet fra Mouffe (1999). Kritikken peker på at det foreligger et for stort fokus på veloverveid, rasjonell argumentasjon (Aashamar, 2021) som ikke gir rom for følelser

(Tryggvasson, 2018). Samtidig trekker Biseth frem (2014, s. 36) at dette «fordrer godt opplyste og informerte borgere». Det går også tilbake til Habermas sitt grunnleggende standpunkt om «kraften i det bedre argument» (Habermas, 1995; Aashamar, 2021) som kan være utfordrende å oppnå i klasserommet med manglende forkunnskaper hos elevene.

Mouffe (1999) sin forståelse skiller seg en del fra de mer samtale -og enighetsbaserte forståelsene av demokratiet. Utgangspunktet til Mouffe (1999) er at det alltid i samfunnet vil finnes uforenelige konflikter mellom grupper, og at en burde håndtere uenigheten, heller enn å søke etter total enighet. Hvis vi tar Fosen-saken som et eksempel, vil en same som driver med reindrift, og en stat som mangler grønn energi, aldri kunne komme til total enighet i et slikt tilfelle. De har rett og slett grunnleggende motsigende interesser. Dog må staten vektlegge menneskerettighetene, men de kan uansett ha ulike interesser. Mouffe fremmer at det er bedre om borgere lærer å takle denne uenigheten, og at man har fokus på dette heller enn å søke enighet. Mouffe hevder at samfunnet alltid vil skape «oss» og «dem» distinksjoner, og at disse distinksjonene kan danne en grobunn for politiske grupperinger eller fiender, som hun kaller antagonisme (Mouffe, 1999; Aashamar, 2018; 2021, s. 99;).

Mouffe (1999) hevder derfor at det deliberative synet til Habermas om «kraften i det bedre argument», ikke løser konflikter som er basert på sterke identiteter og mye følelser. Mouffe trekker frem at en heller burde lære å anerkjenne andres meninger som en er uenig med. Iversen (2016) går mer konkret inn i klasserommet, som vi kan se på som et «konstruert» samfunn, hvor medlemmene i liten grad har valgt hverandre, og som derfor må håndtere hverandres ulike meninger (Iversen, 2016, 2019). Tryggvasson (2018) har foreslått kjennetegn som agonistiske dialoger burde inneha i klasserommet. For det første hevder han at dialoger bør gi rom for følelser, og at disse følelsene skal ha en legitim plass i dialogene. Tryggvasson (2018) mener også blant annet at elever ikke skal forsvare synspunkt de ikke er enige i, fordi det minimerer følelsers rolle i dialogene. Det tredje Tryggvasson (2018) viser til er at dialoger som innehar agonistiske prinsipper er med på å trekke grenser mellom deltakerne, men at disse grensene ikke skal bidra til ekskludering ut fra kjønn, religion eller etnisitet. Det agonistiske perspektivet krever en lav terskel for ytringer av konfronterende meninger, og Iversen (2016) mener at lærere burde trene elever opp i verdier og normer for samhandling. Dette krever tid og tålmodighet av en lærer. I samfunnskunnskap vil dette kunne innebære debatter om politiske uenigheter, eller kontroversielle spørsmål.

Undervisning om valg og politikk er ikke i seg selv undervisning om kontroversielle temaer, men politikk og valg kan være preget av mye konflikt, og politiske spørsmål som nettopp kan være kontroversielle. Sætra (2021) vektlegger at som i verden ellers, er klasserom forskjellige og hver klasse utspiller sitt eget liv, som igjen påvirker undervisningen. Artikkelen er en empirisk studie hvor Sætra samlet inn data fra både lærere og elever. På bakgrunn av funn Sætra har gjort i sin empiriske studie i flere klasserom, beskriver han ulike normer som bør inkluderes når man snakker om gode samtaler i klasserommet. Hovedbegrepene han trekker frem er respekt og toleranse (Sætra, 2021, s. 352). I tillegg skriver han om de sosiale relasjonene som er vesentlige for et godt diskusjonsklima i klasserommet. Det er et viktig moment å ha med i en kritisk diskusjon av denne artikkelen, at respekt og toleranse tar tid å bygge opp i et klasserom, spesielt med mange elever. Gode relasjoner er en fordel for læring og klassemiljø. Sætra (2021) sine normer for ytringer i klasserommet er ikke begrenset til å kun gjelde ytringer med kontroversielle temaer. Respekt og toleranse er viktige momenter innenfor et hvert tema i klasseromsundervisningen, og dermed også innenfor undervisning om valg og politikk i valgår. I valgår vil også disse normene kunne gjøre seg gjeldende, da politiske spørsmål og diskusjoner rundt disse kan være preget av motsetninger og konflikt. Sætra fant ytterligere at det krevde mye av lærere i klasserommet for å modere gode dialoger. Sætra (2021) argumenterer, basert på sine funn, for at lærere bør holde seg objektive, men også gi god undervisningsstøtte til elevene og la de ta plass i klasserommet. Iversen har også sett på klassemiljø som en viktig faktor. «Å gjøre klassen til et trygt fellesskap som kjenner hverandre godt, og der elevene føler seg sikre på at de ikke vil bli ertet eller hetset i etterkant, er krevende og langsiktig arbeid, der arbeidende lærere er de fremste ekspertene» (Iversen, 2016, s. 31). I dette sitatet peker Iversen på en viktig faktor i lærerens arbeid som klasseledere. Han legger til viktigheten av at vi mennesker som art har en trang til å føle oss verdsatt og likt av andre. Uenighetsfellesskapet går i bunn og grunn ut på det å kunne løfte opp temaer som nødvendigvis ikke består av konsensus, og trekke disse temaene inn i klasserommet (Iversen, 2016, 2019). Dette være seg både kontroversielle temaer, vanskelige temaer, men også politiske spørsmål som man av ideologiske grunner kan være uenige om. Slike typer spørsmål vil gjøre seg gjeldende innenfor undervisning om valg og politikk der elevene kan ha ulike synspunkt og meninger.

3.1.2. Opplæring om, for og gjennom demokrati

I en mye brukt modell for læring om demokrati, blant annet i Stortingsmeldingen (Meld. St. 28 (2015- 2016)), har Stray laget et skille mellom læring *om*, læring *for*, og læring *gjennom* demokrati (Stray, 2011). Stray bygger på Biesta (2006) sin forståelse av undervisning om demokrati. *Om*, *for* og *gjennom* beskriver ulike metoder lærere kan ta i bruk, og ulike måter elever lærer demokrati på. *Om*-komponenten hevder Stray omhandler demokratiets historie, organisasjonsform og hvordan ulike demokratiske prosesser foregår, slik som for eksempel valgprosessen (Stray, 2011, s. 107). Undervisning *for* demokrati omhandler ifølge Stray opplæring i kritisk tenkning og kommunikasjon, som også kan inkludere ulike samtaleformer både i og utenfor klasserommet (2011, s. 108). Den tredje komponenten, undervisning *gjennom* demokrati mener Stray inkluderer at elever får reelle erfaringer med deltakelse, som inkluderer praktisk erfaring med hvordan demokratiske prosesser foregår (2011, s. 109). Dette kan inkludere skolevalg eller å se debatter om politiske uenigheter.

Stray (2011) sitt skille fremstår relativt «statisk», og Biseth (2014) presenterer en noe annen forståelse, og peker på læring om og gjennom demokrati som sammenflettede aspekter. Biseth peker også på en type nivåfordeling av ulike elementer innenfor demokratiopplæring. Hun viser til ulik undervisning om, for og gjennom demokrati på barneskolen, ungdomsskolen og videregående (Biseth, 2014, s. 29). Stray beskriver undervisning *om*, *for* og *gjennom* som nivåer av opplæring, men er tydelig på at alle delene må inkluderes i opplæringen (Stray, 2011, s. 107). Stray rangerer ikke *om*, *for* og *gjennom* som god, bedre, best, men setter de allikevel opp i en rekkefølge, og kaller dem for «nivåer», noe som kan indikere en form for normativitet. Biseth (2014) skriver noe mer kritisk om skillet mellom de ulike formene for demokratiundervisning, og peker heller på at de ulike komponentene kan læres med ulike metoder. Biesta (2006) hevder at undervisning om demokrati ikke er tilstrekkelig for å styrke nettopp demokratiet og fremme demokratiske verdier (Biseth, 2014, s. 35). Biseth peker på ulike komponenter innenfor undervisning *for*, og trekker frem både en kunnskapskomponent, ferdighetskomponent og en verdikomponent. Biseth (2014) skriver ikke videre ut hva hun legger i disse komponentene, men det viser til at undervisning om, for og gjennom kan gjennomføres på ulike måter. Biesta (2006) mener at skolen i tillegg må ha undervisning gjennom demokrati, som lar elevene delta i demokratiet i skolen. Biesta (2006) hevder i tillegg at skolen må håndtere de ulikhetene som preger samfunnet, og rette

søkelyset på hvordan man skal håndtere dette, som en del av den demokratiske opplæringen (Biesta, 2006). Dette leser vi som en tilnærming mot den agonistiske tankegangen til Mouffe (1999). Stray sin tilnærming til demokratiundervisning er fra 2011, og vår teori tar utgangspunkt i denne modellen, med en kritisk inngang basert både på Biesta (2006) og Biseth (2014) sine forståelser.

Det å benytte ulike samtaleformer som diskusjon eller debatt i klasserommet kan også være undervisning *om, for og gjennom* demokrati, valg og politikk. Debatt som samtaleform hevder Aashamar (2021, s. 104) kan være undervisning både *for og gjennom* demokrati gjennom et deliberativt synspunkt. Gjennom deliberasjon som mål vil undervisning hvor man som lærer benytter debatt anses som opplæring for demokrati gjennom at elever får erfaringer med ulike meninger og perspektiver, samt at de får argumentere med og mot hverandre. Fra et agonistisk perspektiv, slik Aashamar skriver, kan debatt også være samtaleform *gjennom* demokrati, da debatt som samtaleform kan bidra til å skape grenser og det Aashamar beskriver som «oss» og «dem» relasjoner (Aashamar, 2021, s. 104). Aashamar hevder derfor at debatt som samtaleform både kan ha et agonistisk og et deliberativt perspektiv, avhengig av målet en har med samtaleformen. Debatt som samtaleform kan derfor også ligge i skjæringspunktet mellom undervisning for og gjennom demokrati, og viser hvordan denne undervisningen kan overlape (Biseth, 2014; Stray, 2011; Aashamar, 2021).

3.1.2.1. Steg og nivåer på undervisning

Undervisning *om, for og gjennom* demokrati kan skje med ulik grad av kompleksitet. Benjamin Bloom (Bloom et al., 1956) sin taksonomi om læring er vel kjent i skoleforskning (Fjeldstad, 2017; Langø, 2015). Taksonomien bygger på en tanke om vanskelighetsgrad, hvor trinn 1 må være på plass før undervisningen kan gå over til trinn 2. Denne taksonomien har stått sterkt innenfor norsk skole, spesielt knyttet til vurdering og måloppnåelse, men har også blitt kritisert og revidert (Fjeldstad, 2017; Langø, 2015). En kritikk av den taksonomiske tankegangen går på at kunnskap kan vises på ulike nivåer (Christensen & Mathé, 2023; Langø, 2015; Throndsen et al., 2009). Langø peker blant annet på at for eksempel drøfting er noe alle elever kan evne, men på ulikt nivå (2015). Anderson & Kratwohl (2001) presenterte en revidert versjon av Blooms taksonomi, hvor de skiller mellom en kunnskapsdimensjon og

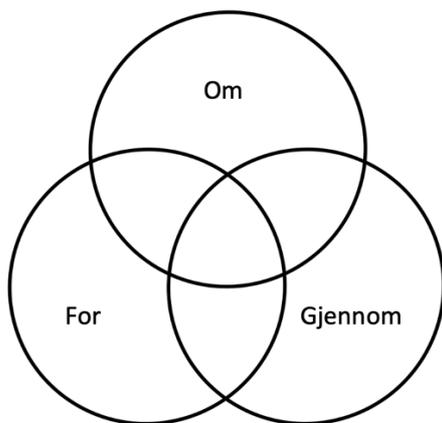
en kognitiv prosess- dimensjon. De presenterte kunnskapsdimensjonen med fire ulike typer kunnskap. A) faktakunnskap, B) konseptuell kunnskap, C) prosedural kunnskap og D) meta-kognitiv kunnskap. Førstnevnte omhandler faktakunnskaper, og omhandler blant annet begreper i faget. Anderson & Kratwohl (2001) skriver at dette er å se på som mindre kompleks kunnskap, men det er et stort felt av begreper og kunnskap som lærere kan ta i bruk i nettopp sitt fag, som muliggjør høyere grad av kunnskap. Anderson og Kratwohl mente dermed at det å blant annet huske (remember) kunne vurderes på flere nivåer. Kunnskap om konsepter omhandler prinsipper om eksempelvis hva som er forskjellen på representativt og direkte demokrati (Anderson & Kratwohl, 2001; Christensen & Mathé, 2023). Den tredje kunnskapsparameteren omhandler prosedyrekunnskap, men ikke den faktiske anvendelsen av disse prosedyrene. Det er kunnskapen som er viktig her. Den siste parameteren går på nettopp anvendelse, og den meta-kognitive kunnskapen.

Innenfor samfunnskunnskapsfaget og tematikken valg og politikk kan det være mange ulike vanskelighetsgrader. Dette være seg om elever skal redegjøre, forklare eller drøfte ulike spørsmål eller temaer. Å redegjøre for hvor mange stortingsrepresentanter vi har i Norge vil vi påstå er en nokså enkel øvelse, men det å skulle reflektere rundt hvorfor vi har akkurat 169 representanter er en større utfordring. Dette viser at ulike begreper kan både undervises og læres på ulike nivå. Det er viktig at elevene lærer at det er 169 representanter, som videre kan være en start for å kunne reflektere og drøfte om representasjon i demokratiet (Anderson & Kratwohl, 2001). Samtidig vil andre begreper vise hvordan læring og undervisning kan skje på ulike kognitive nivåer. Demokrati som begrep er også et eksempel som kan arbeides med på ulik kognitiv vanskelighetsgrad. Begrepet kan forklares nokså enkelt, med én setning, men begrepet kan også drøftes på et høyere nivå (Anderson & Kratwohl, 2001).

Kritikk av Blooms taksonomi peker på rangeringen av verb og vanskelighetsgrader. Stray sin beskrivelse av demokratiundervisning presenterer også en nivåfordeling. Fra tidligere redegjørelse av Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Kratwohl, 2001) er vi noe skeptiske til en rangering av kunnskap og ferdigheter. Slik Biseth (2014) beskriver, må alle komponenter være med for at elevene skal kunne være trygge på sin demokratiske rolle i samfunnet etter fullført skolegang. Alle komponentene kan likevel romme ulike ferdighetsområder, og undervises med ulik vanskelighetsgrad. *Om, for og gjennom* kan være

verktøy som hjelper læreren med nettopp variasjon av ferdighetsområder og vanskelighetsgrad.

Om, for og gjennom-modellen (Stray, 2011, s. 107) som tidligere nevnt, er noe preget av trinn for læring. Slik Langø (2015) viser til, vil elever kunne lære på de ulike nivåene, og ha ulik undervisning innenfor de ulike komponentene. Vi vil derfor hevde at det er mer overlapp mellom *om*, *for* og *gjennom* enn det Stray presenterer. Vi bruker et eksempel med skolevalg for å belyse en slik overlapp. De fleste videregående skoler arrangerer skolevalg, som er med på å lodde stemningen før valg og forbereder elevene på å stemme. Dette ser vi på som en tydelig undervisning gjennom demokrati. Likevel ser vi det å forberede seg til et slikt skolevalg, er med på å løfte elevenes kunnskap om demokrati og valg. Når de skal stemme, er det viktig at de lærer om ulike partier, og hva de står for. Derfor blir dette arrangementet et eksempel på både undervisning *om* og *gjennom* demokrati.



Figur 3.1 – om, for og gjennom – revidert, egenprodusert.

I figur 3.1 har vi forsøkt å vise hvordan *om*, *for* og *gjennom* (Stray, 2011) ofte overlapper hverandre. Aspektene kan både brukes hver for seg, men vi ser at de korrelerer og at enkelte aktiviteter faktisk kan inkorporere alle tre. Man kan for eksempel lære noe om antall stortingsrepresentanter (*om*) når man skriver et leserinnlegg (*for* og *gjennom*) som omhandler Stortinget. Det er også viktig å ha med at det som virker som svært kompleks kunnskap for én elev, kan være mindre kompleks kunnskap for en annen. Dette vil derfor

også påvirke undervisningen om tematikken en lærer velger å benytte seg av. Det vil være overlapp mellom de ulike temaene, og hva som regnes som kompleks kunnskap, og vanskelighetsgraden. Eksempelvis ser vi at undervisning om hvor mange stortingsrepresentanter vi har, vil inngå under lite kompleks kunnskap, mens undervisning om valgsystemet vil være av høy kompleksitet (Christensen & Mathé, 2023). Vi trekker også inn ulike forståelser av demokrati inn i *om, for og gjennom*, med hvordan lærere underviser. Om lærere eksempelvis gjennomfører debatt og diskusjoner i klasserommet, anser vi det som et viktig skille om de har stort fokus på enighet eller anerkjennelse av konflikt (Aashamar, 2021). Dette vil også kunne prege deres presentasjoner av politikere, og politiske skillelinjer i samfunnet. Eksempelvis, vil vekst versus vern være en godtatt uenighet, eller ønsker man å etterstrebe en slags form for konsensus/ kompromiss om dette? Demokratiforståelsen vil derfor kunne finnes i *om, for og gjennom*, på alle nivåer.

3.1.3. Aktualitet

Aktualisering som didaktisk grep vil gjøre seg gjeldende under vår problemstilling med valg og politikkundervisning i valgår. Kommunikasjon og diskusjon er det mange teoretikere som trekker frem som essensielt for demokratiopplæring, og deliberasjon er i stor grad preget av nettopp kommunikasjon med andre (Hess & McAvoy, 2015). Hess (2004) peker også på at aktuelle samfunnsspørsmål kan bidra med å skape struktur og sammenheng i klasseromsdialoger (Aashamar, 2021, s. 101). Politikk og valg blir kommunisert i stor grad i nyhetsbildet, og bruken av denne kommunikasjonsformen vil derfor stå seg gjeldende innenfor undervisning om politikk og valg. Sandahl (2015) peker på at det er viktig å bruke aktuelle hendelser og det som skjer utenfor klasserommet, som føles reelle for elevene. «It is important to use contemporary issues that are real to the students and not just strictly follow the different themes in the curricula or the textbooks» (Sandahl, 2015, s. 26). Valgkampen vil vi argumentere for at er nettopp et contemporary issue, eller dagsaktuelt tema. Aktualisering kan knyttes til et læringsperspektiv og et dannelsesperspektiv (Ryen, 2021, s. 174–175), og er et viktig didaktisk verktøy for å danne en bro mellom lærestoffet og eleven (Dewey, 2000). Aktualiseringen som legges til grunn i denne oppgaven omhandler nyheter og saker rundt valg og politikk, i valgkampen.

3.1.3.1. News literacy

Mye av informasjonsflyten elevene eksponeres for i dag kommer via media. Nyheter og demokrati er sterkt linket, slik blant annet Ashley (2019) beskriver i sin bok *News Literacy and Democracy*. «News literacy is particularly important because of the role news play in democratic society. We rely on news to become informed and make decisions about how government should work and how society should be structured» (Ashley, 2019, s. 13). Nyheter er informasjonskanalen hvor vi som borgere for informasjon om hva som skjer i samfunnet, og således i politikken. News literacy som begrep brukes også utenfor klasserommet, men kan trekkes inn sammen med bruken av nyheter i undervisning. Mihailidis (2012) trekker news literacy inn i klasserommet, og beskriver det som en underkategori av media literacy, men operasjonalisert mot nyheter og anvendelsen av de (Mihailidis, 2012). En videre forståelse av dette omhandler også kritisk tenkning, og kritisk håndtering av nyheter. Kritisk håndtering av nyhetsbildet kan ergo trekkes ut i demokratisk undervisning, og kan skape rammer for demokratiske samtaler og debatt om demokratiet. Formålet bak News Literacy kan derfor innebære å forberede elevene til å bli aktive og engasjerte medborgere (Mihailidis, 2012, s. 13). Ifølge Mihailidis (2012, s. 191) bør lærere bruke nyheter i undervisning for at elevene skal få ferdigheter til å påvirke, og vite hva som påvirker agendaen i politikken, og det politiske bildet. Dette viser den sterke sammenhengen mellom nyheter og undervisning om politikk, men også en kobling mellom bruken av nyheter, og *om, for* og *gjennom* (Stray, 2011, s. 107). Nyheter kan både brukes i undervisning *om* politikk og valg, og om demokratiske institusjoner. Nyheter kan også anvendes *for*, hvor undervisningen kan omhandle hvordan elever kan påvirke gjennom informasjonskanaler, men også lære om hvordan nyhetsbildet påvirker politikken og demokratiske beslutninger. Mihailidis mener samtidig at lærere har en ny utfordring med nye teknologiske plattformer som behandler nyheter og informasjonsflyt annerledes, som skaper en ny dynamikk i demokratiet mellom påvirkningskanaler (2012, s. 4–6). I valg- og politikkundervisning vil dette kunne være påvirket av politikere på sosiale medier, og det er derfor sentralt at kritisk behandling også av denne informasjonen blir implementert i undervisning.

For lærere som dermed skal bruke aktuelle hendelser i undervisningen, slik som valget, blir det vesentlig å finne nyhetsaker eller tematikk som oppleves nære for elevene (Ryen, 2021, s. 176). Det er viktig her å påpeke at det ikke omhandler geografisk nærhet, men heller

nærhet med følelser og innlevelse. Koritzinsky (2020) viser i sin lærebok til at samfunnsfaglærere har et viktig mandat i bruken av nyheter i undervisningen. Koritzinsky hevder at en stor didaktisk utfordring nettopp er å danne en «syntese» mellom læreplanen og elevene, og at elevenes livsverden må kobles mot lærestoffet (Koritzinsky, 2020, s. 147). Han beskriver dette som et didaktisk verktøy for at man som lærer kan gå «fra det nære til det fjerne». Han peker i tillegg på det han kaller K-slagsiden som presenteres av mediene, som baserer seg på det store fokuset på krise, katastrofe, korrupsjon, kriminalitet, kaos, konflikter og krig. Han hevder det derfor er nødvendig at lærere er observante på dette, og at elevene bør bli presentert for nyheter som viser et mer nyansert bilde av verden. I tillegg til de faktiske nyhetene, er det viktig at elevene får innsyn i hva som påvirker valg av nyheter, som objektivitet, nøytralitet og kommersielle og politiske interesser (Koritzinsky, 2021, s. 215).

3.1.3.2. Det eksemplariske prinsipp

Om selve utvelgelsen av fagstoff trekker Ryen frem Holger Henriksens «eksemplariske prinsipp» (Henriksen, 2005, s. 141; Ryen, 2021, s. 178). Dette prinsippet går ut på å aktualisere ved hjelp av eksempler som kaster lys over noe generelt, som dermed har relevans utover den bestemte situasjonen. Dette kan derfor omhandle å vise nyhets saker om det amerikanske valget, eller en spesifikk debatt, for å kunne belyse demokratiet mer generelt. Henriksen peker videre på at tematikken det undervises om, må ha en tilknytning til elevenes kunnskap, men også en relevans for deres fremtid (Ryen, 2021, s. 178). Ryen trekker dette videre til bruk av nyheter, og sier at å benytte tematikk som utspiller seg samtidig med undervisningen, kan begrunnes ut ifra et kritisk-demokratisk dannelsesperspektiv (Ryen, 2021, s. 179). I valgkampen vil politikk være en stor del av nyhetsbildet. Særlig i dagene opp mot valgdagen er nyhetsbildet preget av målinger, kjernesaker og konflikter mellom partier og allianser. Når elevene starter på skolen rundt 20. august, vil valgkampen, (dersom det er valgår), prege nyhetsbildet sterkt. På bakgrunn av dette anser vi bruken av nyheter i tematikk om valg og politikk som svært relevant og essensielt for vår studie.

3.2. Begreper

Begreper står helt sentralt i undervisning om valg og politikk. Begrepene innunder temaet valg og politikk er noe som kan være vanskelig og som inneholder mange ulike komponenter. Stray peker på at elevene skal være informerte borgere for å kunne gå videre med sin opplæring om demokratiet (Stray, 2011, s. 107). Hun presenterer at «Kunnskaper om demokratiet er et viktig grunnlag for å forstå det samfunnet vi lever i, og hvordan rettsvesen og politiske prosesser fungerer» (Stray, 2011, s. 107). For å lære om «politiske prosesser», skal elevene lære om begrepene som er knyttet til disse prosessene.

Sandahl (2015) skiller mellom first order thinking og second order thinking concepts (SOTC). Sandahl (2015) beskriver first order thinking som det som skjer med begrepslæring, men at begreper kan være av ulik kompleksitet. Videre under first order thinking skiller Sandahl mellom propositional og compound innenfor begreper. De proposisjonelle omhandler begreper som er ensbetydende som for eksempel stortingspresident. Sammensatte (Compound) begreper vil derimot ikke være like enkle å definere. De inneholder mer enn kun ett moment og trenger en bredere forståelse (Sandahl, 2015, s. 23). Eksempler på sistnevnte kan være globalisering eller demokrati. Innenfor undervisning om valg og politikk foreligger det flere slike sammensatte begreper, som tidligere nevnt demokrati, men også politikk og valg i seg selv som begreper. SOTC derimot vil dreie seg om noe større og som omfavner bredere. Eksempler på det Sandahl (2015, s. 27) mener går innunder SOCT vil dreie seg rundt sammenlikning, abstraksjon og se kontraster. Her utfordres altså eleven til å ta kunnskapen ett steg videre for å få et klart bilde. En slik form for tankerekke bør ikke låse seg til å kun omhandle ett tema. SOTC bør, ifølge Sandahl, foregå som en prosess der elevene får bryne seg på å tenke selv og kritisk for å komme frem til en slutning. Her trekker vi en kobling mellom Sandahl (2015) og SOTC og Christensen og Mathé (2023) og kompleksitetsgrad knyttet til undervisning. Dette med prosess er også noe Kornell (2009) er opptatt av og viser til at særlig begreper må undervises over tid. Det å undervise om begreper er altså en prosess som må gjentas flere ganger og undervises på ulike måter.

I samfunnskunnskap er det mange fagbegreper elevene skal lære, som kan gjøres på forskjellige måter. Fagbegreper representerer de dialogiske verktøyene i faget (Mathé, 2021, s. 156) og er ofte knyttet til spesifikke elementer. Det er fagspråkets verktøy, som brukes for

å kommunisere innholdet i faget på en spesifikk og presis måte til elevene, og som elevene skal kunne bruke etterpå. Vi ser på dette gjennom en sosiokulturell tilnærming, som betyr at elevene utvikler seg i samspill med andre. Dette går mye tilbake til Mercer & Littleton (2007) sine forståelser av læring i fellesskap. Fagbegreper i politikkundervisning og valgundervisning er ofte store som for eksempel makt, politikk, demokrati og mer. Mathé (2021, s. 157) skriver at det i samfunnskunnskap er viktig å arbeide systematisk med fagbegreper, fordi det hjelper elevene å forstå både meningen med faget, samt det faglige innholdet. Dette er en del av den politiske sosialiseringen som elevene møter i skolen, og fra påvirkningskanaler utenfor skolen. Mathé (2021) skiller mellom innholdsbegreper og prosedurale begreper. Førstnevnte omhandler blant annet samfunnsvitenskapelige begrep som demokrati, valg, votering og kabinettsspørsmål. De har et meningsinnhold, og beskriver noe mer eller mindre konkret. De prosedurale begrepene omhandler hvordan elevene skal arbeide med fagstoffet, som å diskutere, drøfte og analysere. Mathé (2021) skriver at det er gjennom de prosedurale begrepene at elevene får vist ferdigheter og kunnskap, men med innholdsbegrepene som fagstoff. Mathé (2021) legger vekt på at en del begreper i samfunnsfagene er abstrakte, og derfor vanskelige for elevene å konkretisere og definere. Hun trekker frem begreper som demokrati og makt, som i stor grad representerer prosesser og konstruksjoner (Mathé, 2021, s. 158).

3.2.1. Tilnærming til undervisning om fagbegreper

Mathé (2021) skriver om hvordan lærere i samfunnsfag kan arbeide systematisk med begrepslæring i faget. Mathé (2021) skriver videre om hvordan begrepet i seg selv ikke kun kan læres teoretisk, men også gjennom levd liv og egne oppfatninger for elevene. Forskere peker på viktigheten av å knytte begrepene opp mot elevens livsverden (Hunnes, 2015, s. 139; Mathé, 2021, s. 157). Hunnes snakker i utgangspunktet om undervisning på et mer generelt nivå, men vi forstår det som at begreper også ligger innenfor hans forståelse. Sandahl uttrykker også viktigheten av dette og beskriver: «One important component in creating this meaning making of knowing social science is to choose questions that matter to the students» (Sandahl, 2015, s. 26). Mathé (2021) beskriver det som essensielt å koble nye fagbegreper mot elevenes forkunnskaper, og dermed deres livsverden. Hun sier at lærere

eksempelvis kan la elevene idémyldre rundt ulik tematikk (for eksempel valg og politikk), om hva de kan og ikke kan.

3.3. Oppsummering av teori

Demokrati og undervisning om demokrati vil stå helt sentralt videre i denne oppgaven. Undervisning om demokrati ser vi gjennom teorier at er noe som læres i fellesskap og at samtaleformer derfor blir et vesentlig element. Mye av spenningene i teorien går på hvorvidt konsensus og enighet er det overordnede målet med samtaler i klasserommet. Deliberasjon og agonisme (Aashamar, 2021; Mouffe, 1999; Iversen, 2016) er begreper som beskriver dette og vil være vesentlige i denne oppgaven. Demokratiundervisning bygger i stor grad på modellen til Stray (2011; Meld. St. 28 (2015-2016)) som omhandler en tilnærming *om, for* og *gjennom* demokrati. Modellen til Stray (2011) er noe preget av en nivådeling som vi har lest i sammenheng med Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Kratwohl, 2001). *Om, for* og *gjennom* bidrar til bredest demokratiundervisning når alle komponentene er del av undervisningen (Stray, 2011; Biseth, 2014). Undervisning i samfunnskunnskap vil nødvendigvis omhandle aktuelle saker og vi har dermed benyttet teori som ser på news literacy (Mihailidis, 2012) og bruken av nyheter i undervisningen (Ryen, 2021), og anvender videre Henriksens «eksemplariske prinsipp» (2005). Ut over dette vil undervisning om begreper være sentralt da temaet demokrati, politikk og valg inneholder fagbegreper som er nødvendige for å mestre feltet (Mathé, 2021), både *om, for* og *gjennom* demokrati (Stray, 2011).

4. Metode

I dette kapitlet presenteres metodedelen av oppgaven. Dette innebærer hvilke metodiske valg som er foretatt, med fokus på intervju med samfunnskunnskapslærere som bakgrunn for datainnsamlingen og analyseprosessen. En nærmere redegjørelse for datainnsamlingen vil bli presentert med kriterier for utvalg, rekruttering og gjennomføring av intervjuer, før metoden blir ytterligere drøftet. Problemstillingen som skal besvares er:

Hva forteller et utvalg samfunnskunnskapslærere om egen praksis rundt valgundervisning i valgår i Norge?

4.1. Kvalitativt forskningsdesign

Hvilken metode man velger å benytte, avhenger av hva som skal undersøkes. Dette utgår fra problemstillingen, men det er ikke alltid det er like tydelig hvilke metoder som kan tas i bruk for å få svar på det problemstillingen etterlyser (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21). Det skal være en god sammenheng og en logisk årsak til valget av metode, ut ifra problemstillingen som skal besvares (Gleiss & Sæther, 2021, s. 26). I denne masteroppgaven er formålet å finne ut hvordan lærere forteller om egen undervisning om valg og politikk i samfunnskunnskap, i perioder det er valgkamp. Det er lærerens egne tanker, vurderinger og refleksjoner denne oppgaven skal belyse, altså deres fortellinger om egen praksis. Intervju er egnet som metode for å finne læreres egne forklaringer og opplevelser av egen undervisning, og gir oss muligheten til å hente ut dybde i informasjonen. Med vårt utgangspunkt for intervjuene vil ikke dette være rettet inn for å finne årsakssammenhenger eller kausale forklaringer, men heller for å belyse et tema (Svenkerud, 2021). Et slikt kvalitativt forskningsintervju har den hensikt i å hente inn kunnskap og informasjon om hvordan noen opplever det de gjør, ikke et objektivt syn på situasjonen, i tillegg til deres synspunkter og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20; Thagaard, 2018, s. 12). Læreres metoder, fremgangsmåter og vurderinger i valgundervisning er lite undersøkt, og de studier som er gjort, er foretatt før innføringen av nye læreplaner i 2020 (Hess & McAvoy, 2015; Mathé, 2018, 2019; McAvoy & Hess, 2013; Solhaug, 2003, 2008, 2012).

4.2. Datainnsamling

I dette delkapittelet vil våre valg bak rekrutteringsprosessen belyses, samt utvalget og bruken av intervju og intervjuguide. Datainnsamling for studenter kan være en utfordring, spesielt i områder rundt de store studiestedene, da det kan være stort press på skolene i forbindelse med innsamling. Vi har gjennom prosessen vår med masteroppgaven også kjent på denne utfordringen. Intervjuene har derfor skjedd i en bredere tidsperiode enn vi hadde sett for oss, og noen intervjuer stod således lengre unna undervisning om valg og politikk, fordi det var lengre tid siden lærerne underviste om tematikken. Dette har derfor preget vår rekrutteringsprosess. Dette har hatt både negative og positive sider. For det første har lærerne som er intervjuet sent i prosessen vært på et annet stadium i undervisningsperioden enn de vi intervjuet tidligere i prosessen. For det andre har det gitt oss tid til å reflektere over hvordan intervjusituasjonen har fungert, som igjen har gitt oss muligheten til andre oppfølgingsspørsmål og derfor bedre utdypende svar.

4.2.1. Rekruttering og utvalg

Som grunnlag for rekrutteringsprosessen stilles en del krav. Ett av kriteriene våre var at lærere i studien måtte undervise i samfunnskunnskap ved videregående skoler. Vi valgte videregående skole da samfunnskunnskap er skilt ut som et eget fag som det ikke er på ungdomsskolen. For oppgavens omfang valgte vi dette faget spesifikt, og så bort fra andre fag som også underviser om politikk og valg, som for eksempel faget politikk og menneskerettigheter. Samfunnskunnskap blir undervist i både Vg 1 (studiespesialiserende) og Vg 2 (yrkesfag), og vi intervjuet lærere som underviste på begge trinn. Dette på bakgrunn av at mange lærere ved videregående skoler underviser begge grupper.

Vi så det også som interessant for oppgaven at lærere kunne bidra med ulik innsikt inn i ulike elevmasser. Utvalget av lærere kan derfor beskrives som et kriterieutvalg, eller formålstjenlig utvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Utvalget bygger videre på snøballmetoden, hvor vi har tatt utgangspunkt i en gruppe lærere, som i sin tur har henvist oss til andre lærere som oppfyller de samme kriteriene enten på samme skoler eller andre skoler. Blikstad-Balas og Dalland (2021), problematiserer snøballmetoden med at utvalget kan gi informanter innenfor samme miljø, og med like metoder, såkalt bias.

Utvalget vårt består av seks lærere fra ulike videregående skoler på Østlandet. Antallet informanter er bestemt ut ifra ulike faktorer, hvor tid og omfang av oppgaven er sentrale pragmatiske faktorer. Flere informanter i studien ville muligvis bidratt til mer informasjon og kunnskap, men det kunne også bare medført en repetisjon eller reformulering av kunnskap vi som undersøkere sitter med. Alle navn er pseudonymisert, og spesifikke kjennetegn ved lærer eller skoler er fjernet eller endret for å opprettholde og sikre deltakernes anonymitet. Utvalget har ulike kjønn og aldre, og har ulik ansiennitet i yrket. Det totale utvalget består av 4 menn og 2 kvinner. Valg av kjønn har i utgangspunktet ikke vært en faktor i vår rekrutteringsprosess, da vi ikke har vurdert dette som essensielt for å besvare vår problemstilling. Samtidig tenker vi det er fint at det er representanter fra begge grupper, da de kan trekke frem ulike perspektiver. Den yngste informanten var 31 år, mens den eldste var 56. Skolene lærerne jobber ved er ulike på flere måter; ulik geografisk plassering, størrelse, studieprogram og elevmasse. Lærerne har ulike fagkombinasjoner, med historie og ulike språkfag, i tillegg til samfunnskunnskap.

Fiktivt navn:	Antall år i skolen:
Kristian	10+
Jens	1-5
Oscar	6-10
Sofia	6-10
Stig	10 +
Kari	6-10

Tabell 4.1 – Navnene er listet opp i rekkefølgen intervjuene ble gjennomført, topp til bunn.

4.3. Intervju

Intervju er en av de mest brukte metodene innen kvalitativ forskning (Svenkerud, 2021, s. 92). Denne type kvalitativ metode gir innblikk i menneskers tanker, følelser, erfaringer og livsverden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Det omhandler kommunikasjon, og en del av kritikken mot bruk av intervju som metode hevder at det kun sier noe om den sosiale interaksjonen som finner sted mellom intervjuobjekt og den som intervjuer (Svenkerud, 2021, s. 93). Samtidig er intervju den beste metoden for å få svar på hvordan lærere opplever eget klasserom, og egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor sentralt at den som intervjuer har et mål om å rette oppmerksomheten mot kunnskapen som kommer frem i intervjusituasjonen, heller enn å lete etter spesifikke svar.

4.3.1. Intervjuguide og pilotering

I forkant av datainnsamlingen utarbeidet vi en intervjuguide (vedlegg 2), som skapte en struktur for intervjuene som ble avholdt. Intervjuguiden var utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen og tidligere forskning. Denne guiden ble brukt som en støtte under intervjuene, med en detaljert beskrivelse av spørsmål, med muligheten for andre typer spørsmål og avvik fra planen underveis hvor det var vurdert som formålstjenlig. Spørsmålene var sortert tematisk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82) som en hjelp for oss som intervjuet. Det var et fokus i intervjuguiden og i intervjuet å holde spørsmålene lettstilte og med lite tungt og akademisk språk. Om språket i intervjuet eller intervjusituasjonen oppleves vanskelig for informanten, kan det være vanskelig å svare og dynamikken i intervjuet kan hemme svarene og kunnskapen som ligger til grunn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Akademisk språk kan oppleves som ubehagelig for den som blir intervjuet, og resultatene kan bli påvirket av intervjusituasjonen.

I forkant av intervjuene gjennomførte vi en pilotering med en bekjent som jobber fulltid som lærer i faget. En pilotering er nyttig å gjennomføre for å teste intervjuguiden, lengden på intervjuet, at utstyret fungerer og gjennomføringen av selve prosessen. Hensikten med en pilotering er å «[...] undersøke om spørsmålene var egnet til å kaste lys over forskeren ønsket å undersøke» (Eriksen & Svanes, 2021, s. 294). I tillegg ga det oss erfaring vi trengte i selve datainnsamlingen. I intervjuer går ting raskt, og vi måtte ta beslutninger instinktivt om

hvor vidt vi skulle stille enda et oppfølgingsspørsmål, eller om vi skulle gå videre til neste spørsmål (Svenkerud, 2021, s. 97). Pilotintervjuer bør være så like selve intervjusituasjonen som mulig, nettopp for at den som intervjuer skal kunne forberede seg så godt som mulig på intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Gjennom piloteringen ble enkelte formuleringer endret, slik vi så det var nødvendig. Det var også viktig å bruke god tid i intervjuet, for at tanker og refleksjoner kom frem. Piloteringen viste at noen av spørsmålene ga like svar, slik at informanten ga noe repeterende respons. Eksempelvis så vi at nyheter som verktøy raskt ble tatt opp i oppstarten av intervjuet, og at vår separate del om nyheter bedre måtte inkorporeres i starten av intervjuet. Det ble også derfor større fokus på hvordan lærerne brukte nyheter, og hvilke tanker de hadde rundt effekten av dette.

4.3.2. Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene med informantene ble gjennomført høsten 2022 og starten av 2023, ved ulike videregående skoler på Østlandet. Vi gjennomførte intervjuene ved arbeidsplassene til informantene, da vi antok det som nyttig både med tanke på deres tid og deres trygghet rundt intervjusituasjonen. Skolene lærerne jobbet på anså vi som et velegnet sted (Svenkerud, 2021, s. 100). McNamara beskriver et velegnet sted som et sted informanten føler seg kjent «Often, they may feel more comfortable at their own places of work or homes» (McNamara, 2009). Dette ga oss trygghet på at informantenes arbeidsplass nettopp var et velegnet sted. Det å gjennomføre intervjuet på informantenes arbeidsplass lettet i tillegg på deres arbeidsmengde og var et forsøk på å ikke gjøre deltakelse i studien unødvendig tidkrevende. Målet har vært å ikke gjøre deltakelse i studien unødvendig tungvint, tidkrevende eller utfordrende. Vi ønsket ikke at intervjuet skulle oppleves som en byrde for deltakerne. Det var enkelte informantkandidater som takket nei på bakgrunn av tidligere erfaringer med intervjuer eller andre datainnsamlinger. Derfor var snøballmetoden velegnet for oss og vi fikk kontakt med kandidater direkte som var villige til å delta i studien. Vi sendte i forkant av intervjuet enten e-post eller SMS med påminnelse om intervju, og en forespørsel om at lærer selv kunne holde av egnet rom for intervjuet. Det ble kommunisert at det var en fordel med lukket rom, både med tanke på lydopptak, men også anonymiteten til deltakeren. Intervjuene hadde en varighet på omtrent 45 minutter til en time med hver deltaker. Vi gjennomførte intervjuene slik at én av oss var ansvarlige for spørsmålene som

ble stilt, mens den andre observerte og tok notater. Vi oppdaget gjennom pilotering at det var mest hensiktsmessig, og at den som ble intervjuet i mindre grad følte det som to mot en. Vi merket oss også at intervju nummer seks fløt bedre enn intervju nummer en. Vi antar at dette er fordi vi ble tryggere i situasjonen, kjente fagstoffet bedre, og var bedre forberedt på ulike svar som kunne komme. Dermed ble også oppfølgingsspørsmålene mer naturlige, og bedre inkorporert i intervjusituasjonen.

Vi var nøye med språkbruken vår i spørsmålene vi stilte for å forsøke å få informantene til å svare så åpent og ærlig som mulig. Spørsmålene vi stilte var relativt åpne, med ord som hvordan, hvorfor, hva, på hvilken måte og lignende. Vi så at det ofte var nødvendig å be informantene om å utdype. Dette var både for å få en kontroll på at vi hadde forstått, men også for mer utdypende, reflekterende svar. Dette var i form av «hva mener du med dette, ja, kan du utdype». Vi, som uerfarne forskere, så at oppfølgingsspørsmål hjalp oss med å lytte til intervjuobjektet og frigjøre oss noe fra intervjuguiden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95–96). Ved å ha lagt inn åpne oppfølgingsspørsmål på forhånd, ble vi avhengig av å lytte nøye etter. Vi så samtidig at intervjuene utviklet oss og at de senere intervjuene bar preg av mindre usikkerhet og at situasjonen i større grad ble en samtale mellom oss og informanten.

Intervjumetoden som er brukt i denne oppgaven er en semi-strukturert variant. Dette på bakgrunn av problemstillingen, hvor det er fenomen, tanker og erfaringer som er sentralt. En semi-strukturert variant av et intervju åpner for ulike vinklinger og andre spørsmål som vil være naturlige oppfølgingsspørsmål. Slik Gleiss og Sæther beskriver det vil semi-strukturerte intervjuer ha en retning, men kan i større grad varieres etter situasjon og svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Dette så vi at også var nødvendig under våre intervjusituasjoner. Læreres undervisningssituasjoner lå ofte langt tilbake i tid (mellom 3 måneder og 1 år), og en litt åpen struktur i intervjuet var viktig for at lærerne fikk tid til å tenke. Med flere oppfølgingsspørsmål var det lettere for lærerne å huske spesifikke situasjoner, og hvorfor de hadde tatt visse valg

4.4. Analyse av datamaterialet

Eriksen og Svanes (2021) beskriver analyse av data som en prosess hvor en tar dataene fra hverandre, og setter det sammen i kategorier. Dette med formål å skape en helhet i

dataene. Som forskere har man en forutanelse om hva studien skal finne ut (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig å være klar over disse forutannelsene, og være åpne for andre svar.

Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert begynte vi å analysere transkripsjonene en etter en. Vi startet med å sette opp kategorier for enklere å kunne få en oversikt over innholdet. Kategoriene kan leses av tabell 4.2. Denne formen for grovsortering ga oss et overblikk over hva informantene trakk frem, sett i et lys av problemstillingen.

Kategori
Verktøy
Nyheter/aktualitet
Ytre faktorer
Tidsaspektet
Arbeidsmetoder
Oppbygging, begreper og forkunnskap
Samtaleformer

Tabell 4.2 - Oversikt grovkategorisering

4.4.1. Transkribering og gjennomlesing

Ved gjennomføringen av intervjuene benyttet vi oss av UiO sin diktafon-app. Dette var for å få kontroll over dataene, samt en god intervjusituasjon for oss som intervjuere. Vi startet med å transkribere opptakene for å få en oversikt over datamaterialet. De ble transkribert inn i *f4transkript*, og all informasjon om skoler, lokasjon og deltakere ble utelatt. Vi forsøkte å holde transkriberingen så tro mot intervjuet som mulig, samtidig som noe usikkerhet er å påregne. Enkelte ord og fraser er ikke ordrett gjengitt, og noen bindeord, naturlige pauser og leddord er fjernet for å gjøre transkriberingen mer leservennlig.

4.4.2. Analyse

Vi har analysert transkripsjonene våre i fellesskap, og i første omgang har vi sett etter overordnede temaer som lærerne har bragt frem. Det har vært nødvendig å kategorisere, ettersom vi satt med mange sider med transkripsjoner fra hver enkelt lærer. Vi startet først med det som kalles en grovsortering eller redusering (Eriksen & Svanes, 2021, s. 187), hvor vi markerte overordnet tematikk som demokrati, valgundervisning, verktøy og liknende. Dette var en krevende prosess, da det var vanskelig å skille tematikk fra hverandre. Vi så ofte at det overlappet. Eksempelvis gikk kategoriene *verktøy* og *metode* ofte inn i hverandre. Gjennom intervjuene snakket vi og lærerne ofte overlappende om temaer, og derfor kunne også flere sekvenser tilhøre ulik tematikk. Dette være seg *tid* og *oppbygning*, hvor det kan være vanskelig å skille om informantene snakker om oppbygningen av tematikken knyttet til valg og politikk, eller generelt om tidsbruk i klasserommet. Derfor har det vært sentralt å benytte kodene i sammenheng med transkripsjonene, slik at utdrag er satt i kontekst. I etterkant av dette arbeidet vi mer spesifikt med mer systematisk og smalere kategorisering av datamaterialet. Eksempelvis delte vi inn ulike verktøy som lærerne brukte i ulike kategorier. Dette for å få en større oversikt, og evne å se sammenhenger med teorien (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287–288). Gjennom denne delen av analysen så vi noen andre kategorier enn vi hadde satt opp i første omgang. Eksempler på dette var tidsbruk og ytre faktorer. Disse kategoriene merket vi oss at preget de andre kategoriene som vi hadde utpekt fra tidligere, som verktøy, oppbygging og metoder. Arbeidet og analysen med transkripsjonene ga oss en større forståelse, og vi så sammenhenger mellom ulik tematikk, slik også Eriksen og Svanes (Eriksen & Svanes, 2021, s. 293) beskriver. Vi har gjennom arbeidet med transkripsjonene gått en del frem og tilbake mellom data og teori (Eriksen & Svanes, 2021, s. 296). Blant annet har vi kodet *samtaleformer* med utgangspunkt i Mercer og Littleton sine kategorier (Mercer & Littleton, 2007). I tillegg har vi brukt Mathé (2021) sine skiller mellom prosedurale begreper og innholdsbegreper. Det ble nødvendig for oss å se til ulik forskning for å kunne bruke datamaterialet på en god måte, slik teorikapittelet peker på.

Noe som har vært vanskelig gjennom kategoriseringen av transkripsjonene har vært ulike utsagn som passer innenfor flere kategorier. Vi ble nødt til å ta et valg om kategoriene skulle være gjensidig utelukkende eller overlappende, slik Eriksen og Svanes problematiserer (2021, s. 299). Eriksen og Svanes beskriver førstnevnte nærmest som et uoppnåelig ideal i

utdanningsforskning, som vi også oppdaget gjennom behandlingen av transkripsjonene. Flere utsagn fra intervjuene passet ofte inn i flere kategorier, og vi så etter hvert en større sammenheng og mening nettopp i denne kategoriseringen. Derav ble det sentralt å se etter kontekst i transkripsjonene.

4.5. Troverdighet

«Troverdighet i forskning må sikres i alle ledd; fra planlegging av prosjektet, via datainnhenting, behandling av data, de endelige analysene og i fremstillinger av funn» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43). Troverdighet skal være gjennomgående for hele prosessen, og skal komme tydelig frem gjennom hele forskningen. Dette betyr også at vi som forskere skal være transparente på hvilke valg vi har foretatt oss, og hvilke tanker som ligger bak. Det handler om gjennomsiktighet, og at dette blir tydelig for leseren. For å vurdere kvalitet til egen forskning brukes begrepene validitet og reliabilitet. I all hovedsak handler det om gyldighet og pålitelighet til data og prosessen rundt innsamling og analyse av data, samt slutninger vi kan trekke basert på analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

Troverdighet i intervjusituasjonen fordrer at vi som forskere har «kritiske og reflekterte vurderinger rundt intervjurollen» (Svenkerud, 2021, s. 100). Vi har forsøkt å holde oss objektive til svarene som er gitt i intervjusituasjonen og ikke reagert fysisk på svar, samtidig som vi har forsøkt å engasjere intervjuobjektet, med nikk, og utrop som «ah, spennende, vi skjønner, fortell mer», slik McNamara anbefaler (2009, s. 3). I tillegg skriver Svenkerud om å kun stille ett spørsmål om gangen, samt gi intervjuobjektet nok tid til å besvare spørsmålet som blir stilt. Som nevnt tidligere er dataene blitt oppbevart på UiO sine servere, og gjennom Nettskjema.no (Frønes & Pettersen, 2021, s. 191) for så å ha blitt transkribert med pseudonymer og blitt skrevet ut, og oppbevart på sikkert sted. Dette for å bevare og sikre personvernet til våre informanter.

4.5.1. Validitet

I en kvalitativ studie slik vi har gjennomført, er det den indre validiteten som i størst grad undersøkes og vurderes. Validitet omhandler om slutningene som trekkes ut ifra datamaterialet er gyldig ut ifra det man har forsket på og det utvalget en har sett på. I kvalitative studier kan forskerens «bias» prege resultatet, hvor forskeren kan lete etter

riktige svar, eller stille spørsmål som gjør at svarene blir slik man selv foretrekker. Dette er et troverdighetsproblem for enhver studie. Vi har forsøkt å holde oss objektive til egne data, dog vet vi at en slik objektivitet er å anse som et uopnåelig ideal, da flere faktorer spiller inn, og det alltid er noe som vil påvirke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Det er også viktig å påpeke her intervjuobjektene *bias*. Det er vesentlig å ha med at det er lærernes egne fortellinger om egen praksis som presenteres. Vi kan derfor ikke si noe om den faktiske undervisningen som har foregått, da vi ikke har observert i klasserommet. Derav har vi forsøkt å stille spesifikke spørsmål for å få informantene til å beskrive faktiske hendelser for å redusere konsekvensene av *bias* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). Vi har blant annet spurt lærerne om spesifikke timer eller spesifikke eksempler.

Hvilken metode vi har benyttet for å samle inn dataene til vårt prosjekt har vært klart styrt av problemstillingen vår. For å undersøke læreres praksis og deres fortellinger rundt temaet valg og politikk, har vi valgt å snakke direkte med de som faktisk utøver profesjonen for å få mest treffsikre data opp mot problemstillingen (Blikstad-Balas & Dalland, s. 43). Vi har forsøkt å innhente informanter fra ulike skoler og ulike miljøer, som ikke kjenner hverandre. Dette er både for å sikre anonymiteten, men også for at dataene skulle kunne si noe om ulike synspunkter. Det er likevel viktig å påpeke at utvalget i noen grad bærer preg av at vi selv har tatt kontakt med eller kommet i kontakt med informanter som bor i et noenlunde likt område, som i sin tur kan prege resultatene vi sitter igjen med.

4.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet, pålitelighet og derfor om andre forskere ville fått det samme resultatet om de samme metodene og spørsmålene var brukt. I en intervjusituasjon vil dette omhandle hvordan man stiller spørsmål, og om svarene hadde blitt helt annerledes med forskjellige formuleringer. Det har derfor vært sentralt å utarbeide en god intervjuguide, som ga oss støtte underveis i intervjuet, samtidig som den åpnet for oppfølgingsspørsmål. Hvordan spørsmål er utarbeidet, og hvordan de stilles, påvirker hvilke data en som forsker får inn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Andre spørsmål kunne gitt andre svar selv med samme problemstilling. Derfor er det viktig som forskere å være transparente gjennom hele prosessen slik at forskningen blir tydeliggjort basert på de valg som er tatt. En god intervjuguide tar tid å produsere og kan fungere ulikt i ulike intervjusituasjoner, som er

preget av forskjellige sosiale relasjoner. Det var derfor nyttig og essensielt å gjennomføre pilotering for å bli klar over, og rette opp i slike utfordringer. Et intervju er en sosial situasjon, og vil derfor være preget av sosiale relasjoner, kontekst, sted, dagsform og andre faktorer. En god intervjuguide skal sikre at den teoretiske og den forskningsmessige dimensjonen blir ivaretatt (Svenkerud, 2021, s. 95). En god guide vil sørge for en kontinuitet som gjør at problemstillingen undersøkes relativt likt i alle intervjuene. Som vi har skrevet tidligere, kjente vi på at intervjuene vi gjennomførte i slutten av prosessen, var noe enklere å gjennomføre, da vi hadde mer erfaring. Vi anser ikke dette som et stort problem, da vi tenker denne tryggheten er naturlig, samtidig som de første intervjuene ga tilfredsstillende svar, og ble gjennomført etter plan. Her var intervjuguiden en god støtte som hjalp oss med å skape en seriøs intervjusituasjon. Som nevnt har vi valgt en semi-strukturert intervjuform. Det er intervjuguiden som legger føringer for hvorvidt intervjuet blir strukturert, ustrukturert eller semi-strukturert (Svenkerud, 2021, s. 95). Da vår oppgave er av det deskriptive slaget, følte vi at den semi-strukturerte tilnærmingen ville hjelpe oss til å flere synspunkter fra lærerne.

Spesielt med intervjuer er det en faktor som kan svekke reliabiliteten, nemlig informantenes egne svar. Med slike intervjuer, spesielt de som dreier seg om mer åpne spørsmål og formuleringer, er det informantenes egne vurderinger og syn man ønsker. Creswell peker her på *member-checking* (Creswell, 2013) som et viktig verktøy man som forsker kan benytte seg av for å sikre at informantene faktisk har fått frem hva de mente, eller det (Jacobsen, 2015) kaller for respondentvalidering. Gjennom intervjuene spurte vi flere ganger om vi hadde forstått deres utsagn rett. Dette ble gjort som en del av samtalen, og førte ofte til en dypere refleksjon. Ved to tilfeller hadde vi tolket feil, og fikk derfor rettet opp dette gjennom å sjekke med informantene. I tillegg har vi vært to gjennom hele prosessen. To par øyne ser bedre enn ett, og gir en bredere tolkning av resultatene (Creswell & Miller, 2000). Vi har også forsøkt å være så transparente som mulig, gjennom hele delen av forskningsprosessen, med både datainnsamling, analyse og analyseprosessen. Dette innebærer også å være tydelige på grunnlag for studien, og hvem vi er som forskere, som er tatt opp i innledningen til denne oppgaven. Alle slike faktorer kan påvirke resultat, og analyse av resultatene.

4.6. Forskningsetiske hensyn

Denne studien behandler personopplysninger, og derfor sendte vi inn søknad til NSD (Norsk senter for databehandling) i god tid før planlagt rekruttering av informanter. Godkjenningen er vedlagt (Vedlegg 1).

Det er ulike etiske prinsipper som ligger til grunn for pedagogisk forskning. Haugen og Skilbrei (2021) trekker frem viktige momenter for å sikre god og trygg forskning. Snøballmetoden, som vi benyttet, kan skape utfordringer med å opprettholde anonymiteten i studier. Dette har vi vært nøye med å ivareta, for å beskytte informantene og integriteten til studien. Det er både gitt beskjed til informantene at dette anonymiseres, og at det de forteller ikke skal gjøre dem gjenkjennbare for andre. Før alle intervjuer har vi gitt beskjed til informantene om å ikke dele personopplysninger så godt det lar seg gjøre. Dette omhandlet blant annet å ikke dele navn på skole, bosted eller andre personlige opplysninger. Vår problemstilling omhandler undervisning om valg og politikk i valgår, og vi informerte alle deltakerne at vi ikke ønsket å vite deres eventuelle politiske ståsted, religiøse overbevisning eller tilsvarende. Dette står også som informasjon i samtykkeskjema som alle informantene fikk utdelt. Denne type informasjon kan påvirke intervjuet, da informantene mulig ikke blir like personlige som de, og oss, skulle ønske. Det har alltid vært to kopier av dette samtykkeskjemaet, slik at informantene har hatt informasjonen tilgjengelig også etter endt intervju.

Et av de viktigste prinsippene omhandler krav om fritt og informert samtykke (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 54–55). Vi la vekt på at deltakerne kunne si nei til deltakelse, og at de var fullt informert om hva deltakelse i studien innebar. Deltakerne fikk informasjon om studien, både i rekrutteringsprosessen, og igjen i forkant av intervjuet. Alle deltakerne signerte samtykkeskjema (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 59), hvor det også står skrevet muligheten deres til å trekke seg når som helst. Haugen og Skilbrei (2021) beskriver at slike skjemaer ikke bør inneholde vanskelige eller kompliserte ord, som også er en del av å ivareta det informerte samtykke. Lærerne vi intervjuet ble informert om hele prosessen, og vi forsøkte å gjøre dette så enkelt som mulig (2021, s. 59). De ble også informert om behandlingen av data i etterkant av intervju, hvor vi informerte om UiO sin diktafon-app og transkribering av materialet på UiO sine egne datamaskiner. Informantene som er med i studien skal sikres

anonymitet, og vi har derfor anonymisert alle data som kan gjøre det mulig å identifisere deltakerne. Alle informantene er gitt fiktive navn, geografisk sted de jobber er anonymisert, og skolene er beskrevet generelt. Slike forskningsetiske hensyn kan påvirke resultat, da eksempelvis nøyaktig skole, og mer tydelig geografisk plassering kan påvirke data. Dette er slike hensyn en som forsker likevel må ta for å beskytte deltakerne i studien. Vi har hele tiden forsøkt å gjøre prosessen med intervju og datainnsamling så behagelig som mulig for informantene. Dette innebærer også å behandle intervjuobjektene, altså lærerne, med respekt. I tillegg har det stått sentralt å alltid tolke lærerne i beste mening, både i intervjusituasjonen og i analyseprosessen av datamaterialet. I en fortrolig samtale som intervju er kan det forekomme ordvalg og setninger som mulig ikke var intensjonelt, og vi som forskere må lese dette ut fra situasjonen og hensikten med utsagnene. Dette inngår i hele prosessen med denne oppgaven, både i forkant av intervju, selve intervjuet, og måten vi omtaler lærerne i denne oppgaven.

5. Analyse

I dette kapittelet vil vi ser nærmere på resultatene av vår analyse. Dette gjør vi for å kunne besvare vår problemstilling som omhandler læreres fortellinger om deres undervisning om valg og politikk i valgår. Vi har valgt å dele kapittelet inn i underkategorier som omhandler ulike typer praksis og fokusområder som lærerne forteller om i intervjuene. *Verktøy og metoder* er én underkategori som kan fortelle oss konkret hva slags aktiviteter lærerne sier de benytter. De andre hovedkategoriene i analysen er *lærernes forståelse av faget, oppbygging av tematikken, begreper og samtaleformer*. Nyheter og aktualitet er også et viktig funn i analysen. Vi har sett at dette med nyheter påvirker såpass store deler av faget og de ulike underkategoriene, og har derfor valgt å spre tematikken utover flere kategorier. Eksempelvis er aktualisering både en begrunnelse for oppbygging, men også et aktivt verktøy i undervisning gjennom bruk av nyheter. Det samme vil gjelde for aspektet tid som vi har sett at er en viktig faktor for lærerne, og dermed en viktig del av alle hovedkategoriene i analysen. Tidsbruk vil spille en rolle i alle kategorier og vi så det lite hensiktsmessig å dele tid inn i en egen kategori.

5.1. Lærernes forståelse av valg og politikkundervisning i samfunnskunnskap

I alle våre intervjuer har vi spurt lærerne om deres oppfatning rundt hva de tenker er kjernen av faget samfunnskunnskap. Dette har vi spurt om fordi vi tenker at faget har mange ulike innfallsvinkler og innholdet i faget inkluderer mange aspekter. Alt i alt har informantene nokså homogene svar rundt hva faget i seg selv dreier seg om. Det er først når lærerne skal utbrodere ytterligere at forskjeller om fagets komponenter kommer til syne. De generelle mønstrene vi ser er at lærerne er opptatt av at elevene skal bli selvstendige og være til nytte for seg selv og samfunnet. I tillegg ser vi at lærerne vektlegger et ønske om å få elevene til å forstå samfunnet som konsept og helhet. Alle lærerne er inne på samfunnets helhet når vi spør om fagets formål. For eksempel sier Kristian at «Jeg vet at dere spør om den konkrete undervisningen om valg og politikk, men hele samfunnskunnskapsfaget er politikk. Senere når jeg skal ha om identitet er det viktig at elevene også forstår at dette har sammenheng med ja..., for eksempel Stortinget da». Kristian illustrerer hvordan politikk som begrep er større enn kun valgdagen, og ønsker å belyse dette overfor elevene. Således har

han et syn på politikk som noe elementært innad i samfunnskunnskapsfaget: «Elsparkesyklus som ligger slengt, er også politikk. Det ønsker jeg at elevene skal skjønne liksom» avslutter Kristian som med det påpeker hvordan alt henger sammen med alt.

På spørsmålet «Hva tenker du er de overordnede målene i samfunnskunnskap?» svarer Oscar: «Det overordnede målet er at elevene skal bli bedre til å navigere seg i samfunnet». Dette er et stort svar som innebærer mye. Oscar legger til viktigheten av at elevene skal stille seg kritisk til den informasjonen de blir servert både i klasserommet og utenfor. Samtidig beskriver den ene læreren (Stig) en annen interessant vinkling. Han vektlegger at samfunnet betaler store summer for at elevene skal gå på skolen og ser på dette som en investering som elevene på sikt skal betale tilbake i form av arbeidskraft. Han har ergo en mer samfunnsøkonomisk vinkling på forståelsen av samfunnskunnskap. Kari beskriver at man som lærer «skal forberede elevene på å bli aktive medborgere». I dette med å være aktiv medborger skiller Kari mellom et mikro- og et makronivå:

Med mikro skal vi skape den nysgjerrigheten og den kritiske tanken, i tillegg til at elevene skal bli kjent med seg selv og sin egen identitet. Men det er også makroperspektivet hvor vi som lærere har et samfunnsansvar om å engasjere og informere slik at demokratiet fortsetter og kan bevares.

(Kari)

Her er Kari inne på to ulike retninger som hun forsøker å ivareta gjennom sin undervisning i samfunnskunnskap. Slik vi forstår Kari dreier mikroperspektivet seg om hver enkelt elev og deres muligheter i eget liv. Makroperspektivet vinkles mer inn mot samfunnsnyttene hver elev skal ha og viten de skal ha for å være gode demokratiske medborgere. Jens er også innom mye av det samme, men bruker i større grad ordet danning. Vår tolkning av hans utsagn går mer innenfor én type nytteforståelse. Han utdyper: «En danning i henhold til det samfunnet de er en del av». Og dette *fellesskapet* man er en del av er en gjenganger i alle intervjuene. Stig påpeker at «elevene skal være til nytte for seg selv, andre mennesker og samfunnet». Det å fremme deltakelse hos medlemmene av samfunnet er godt innprentet

hos våre informanter. Særlig Stig snakker mye om det at faget skal gjøre at elevene ikke skal føle seg fremmede i samfunnet de lever i. «Ingenting er mer ødeleggende for en menneskesjel enn det å ikke forstå det man har rundt seg» hevder Stig. Vi ser med dette en sammenheng med det Biseth trekker frem om at informerte borgere er en forutsetning for demokratiet (2014). Stig eksemplifiserer dette med «Dersom brødristeren din er et teknologisk mysterium, føler du deg ikke spesielt hjemme i verden». Vi hevder ikke at *forståelse* og *deltakelse* er synonymer, men vi ser samtidig at de overlapper på en del områder. Dersom man har forståelse og innsikt i et tema, vil det være lettere å sette seg inn i og delta på området.

Senere på spørsmålet vårt om overordnede mål i samfunnskunnskap varierer svarene noe mer. Blant annet trekker Oscar frem viktigheten av maktbegrepet og hva makt er. Spørsmålet vårt var svært åpent, og informantene valgte selv hva de ønsket å vektlegge. Det er derfor interessant å se hvor de skiller seg fra hverandre. Der Oscar trekker frem makt, velger Kristian å rette fokus mot sosiale utfordringer i samfunnet og i undervisningen om valg og politikk. Han sier «De skal forstå hva fattigdom og utenforskap i Norge er». Han legger også til at utfordringene rundt parallellsamfunn og integrering er en viktig del av samfunnskunnskap og at dette også er temaer han trekker opp som politiske i undervisningen om valg og politikk. Eksempelvis hvordan de ulike partiene ser på fattigdomsutfordringer. Et spennende funn er her derfor sammenhengen mellom Kristians forståelse av faget og hvordan dette påvirker hans egen undervisning om valg og politikk i valgår. Det er interessant, men også naturlig at ulike lærere vektlegger ulike aspekter ved faget. Som nevnt starter stort sett alle sine svar med ordlyden demokrati, kritisk tenkning og deltakelse. Det kan virke som at alle har en slags basis i faget de enes i, men at sekundærforklaringene deres bygges mer på egne preferanser. For eksempel forklarer Stig om hans ønske om at elevene skal få innsikt i norsk politikk og utdyper: «I samfunnskunnskap går det i tillegg på at elevene skal forstå det norske politiske systemet». Ved å påpeke dette såpass tydelig i intervjuet merker vi oss at Stig muligens legger mer vekt på politikk og systemer, mens Kristian legger trykk på sosiale utfordringer. Forskjellige lærere vil ha forskjellige preferanser på hva som er viktigst for dem å undervise elevene om (Mathé, 2018). En ting vi allikevel ser er at alle lærerne er genuint opptatt av faget og er tydelige på at elevene har svært god nytte av samfunnskunnskap. Kari snakker om de overordnede

målene i samfunnskunnskap og forteller «Vi har ofte snakket om det, vi lærerne, at det er veldig mye ansvar som hviler på skuldrene i faget, men det er samtidig noe av det jeg synes er mest fantastisk i dette faget». Vi merket oss også at engasjementet i intervjuene økte da vi snakket om fagets relevans, sett opp imot for eksempel akkurat hvilke fagbegreper som er viktige i faget.

Vår tolkning av lærernes svar i intervjuene er at de henger godt sammen med kjerneelementene i samfunnskunnskap. Flere av lærerne trekker frem at elevene skal både være deltakere og kritisk tenkende medborgere. De utdyper det videre med at elevene skal delta i samfunnet både ved valg og livet generelt. Dette rimer godt med læreplanen som blant annet sier at: «[...] elevene skal få handlingskompetanse til å medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsforming» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vår opplevelse er at lærerne ser på faget som større enn de tre timene per uke de har til rådighet. Lærerne selv trekker frem både danning og medborgerskap som viktige mål med faget. I tillegg tolker vi lærernes utsagn som at de ser på samfunnskunnskap som en arena der elevene klargjøres for samfunnet ved å få tildelt ulike verktøy som kan gjøre dem rustet for tiden etter videregående skole, som deltakelse i demokratiske prosesser. Slik vi tolker lærernes svar, ser vi at det de sier spiller videre på det Sloam (2014) skriver om viktigheten av utdanning som nøkkel for deltakelse. I hans forskning legger han vekt på politisk utdanning som essensielt for deltakelse i det politiske samfunnet (Sloam, 2014). Både Sloams forskning og lærerne vi har intervjuet vektlegger poenget med at elevene skal bli deltakende borgere og at skolen (for lærerne: samfunnskunnskapsfaget) har en vesentlig rolle i å oppnå denne målsetningen. Vår oppfatning av lærernes svar på spørsmål om samfunnskunnskapsfagets formål er i hovedsak at de føler at de har et enormt ansvar. Dette ansvaret sier flere av lærerne at de tar på største alvor, noe som skinner gjennom i engasjementet de viser under intervjuene. Alvoret vi tolker som aller viktigst hos lærerne er det ønsket om å bevare tilliten til demokratiet vi har i Norge. Det demokratiske verdigrunnlaget blir av flere samfunnsfagdidaktikere nettopp trukket frem som et av de viktigste aspektene i faget (Børhaug, 2011; Koritzinsky, 2020; Sandahl, 2015; Solhaug, 2012).

Gjennom undervisning om valg og politikk vil nettopp demokrati være en bærebjelke. Igjen viser dette hvordan lærerne trekker verdien av faget opp på et høyere nivå enn kun faget i seg selv. Det demokratiske verdigrunnlaget kan i seg selv undervises på forskjellige måter. Vi

ser at lærerne beskriver ulike grunnlag for undervisning om valg og politikk, og i første rekke demokrati. Kristian beskriver at han i samfunnskunnskap har et stort fokus på å hindre utenforskap, mens Stig virker å ha en mer faktabasert tilnærming til faget hvor han presenterer formelle strukturer. Dette illustrerer Solhaug (2012) med forskjellen mellom undervisning som har fokus på formelle prosesser og undervisning som fokuserer på deltakelse og engasjement. Samtidig ser vi at disse to inngangene er overlappende ved at ingen har fullt og helt fokus på kun den ene tilnærmingen. Solhaug (2012) beskriver at en kombinert tilnærming vil gi den bredeste demokratiopplæringen. Det er ingen av lærerne i intervjuene som kun beskriver den ene tilnærmingen. Vi ser i vår empiri at begge inngangene er tatt i bruk i undervisning om valg og politikk i valgår som lærerne forteller om.

5.1.1. Deling av egen politisk oppfatning

Samtlige av lærerne vi har snakket med beskriver hvordan de etterstreber med å forholde seg objektive i rollen sin. Samtidig beskriver flere av dem at dette er særlig vanskelig i undervisningen om valg og politikk da det også kan påvirke undervisning, som igjen kan påvirke valg av fagstoff, temaer og kilder. Flere av lærerne sier selv at de er politisk engasjerte og at de derfor er redde for egen bias i undervisningen. I tillegg forklarer de at elever ofte er interessert i å få vite lærernes personlige standpunkter i politiske saker. En del av lærerne vi har snakket med nevner hvorvidt de deler sine egne politiske oppfatninger med klassene sine. Selv om dette ikke var et spesifikt spørsmål i intervjuguiden ser vi at lærerne er nokså opptatt av dilemmaet om å dele politisk standpunkt eller ikke. Vårt helhetsinntrykk er at de er mer forsiktige med å dele politisk standpunkt desto yngre elevene er. Det vil si at i Vg 1 på studiespesialiserende, som er året for samfunnskunnskap, velger lærerne ofte å ikke dele sitt standpunkt. I programfagene, gjerne sosiologi og sosialantropologi, og særlig politikk og menneskerettigheter, er de mer åpne for å legge frem det de faktisk mener om ulike saker, men også partitilhørighet. Kari sier blant annet: «Hvis det er typ en førsteklasse i samfunnskunnskap, er jeg nok ganske forsiktig med å si hva jeg stemmer og mener. Men hvis jeg har POM [politikk og menneskerettigheter] på Vg 3, kan jeg være litt mer åpen». Kari vektlegger her modenhetsnivået til elevene, og deler derfor lite av sine egne politiske oppfatninger i samfunnskunnskap. Oscar sier at han ikke deler hva han selv mener, men at han heller ikke har et veldig tydelig standpunkt i politikken. Han trekker

frem at han fort havner innenfor en sentrumsorientert undervisning, nettopp for å ikke ta en side i politikken. Kristian på sin side tar et valg om å dele med elevene på yrkesfag, fordi «De har ofte klare meninger om hva de skal stemme, og takler at jeg som lærer mener noe helt annet. En del på studiespesialiserende tenker at jeg som lærer vet best, heller enn å tenke selv over hva de mener». Han forteller videre at hans egne interesseområder i politikken, påvirker hans innganger og valg av temaer. Slik vi forstår Kristian og de andre som tar opp dette temaet, ønsker lærerne mest mulig modne og selvstendige elever før de går ut med egne meninger til elevene. Tidligere forskning har sett en del på dette i sammenheng med undervisning om valg og politikk (Hess & McAvoy, 2015; Journell, 2019), og lærerne i deres studier utrykte selv at dette var vanskelig å ta et standpunkt til. Som Hess og McAvoy påpeker, kan det være flere gode grunner til å være åpne med elevene angående egne synspunkter (Hess & McAvoy, 2015, s. 187), som blant annet trening i argumentasjon, objektivitet og tillit. Samtidig påpeker også de at man må være varsom dersom man tar valget om å være åpen. Det skal påpekes at Hess og McAvoy's forskning (2015) er tatt ut ifra amerikanske forhold hvor utdanningskonteksten er annerledes enn i Norge når det gjelder denne tematikken. Våre informanter synes å være svært påpasselige med å eventuelt skulle påvirke elevene sine. Dette virker de å ha et gjennomtenkt synspunkt på som også lærerne i Hess og McAvoy's studier har (2015). En annen faktor vi ser lærerne er opptatte av er dette med meningsbalanse. Det kommer frem av våre intervjuer at lærerne forsøker å veie opp holdningssammensetningen i klasserommet. Sofia sier blant annet: «Hvis det er veldig mange som er imot fraværs grensa, blir jeg litt djevelens advokat og heier på fraværs grensa. Uansett hva jeg egentlig mener». På denne måten forsøker hun å få frem flere synspunkter dersom klassen har homogene holdninger.

Generelt sett ser vi at lærerne forteller om et ønske å ikke vise politisk standpunkt, særlig i Vg 1. Dette tolker vi som et forsøk på å opprettholde balanse i meningsutvekslingen i timene. Det vil si at flere synspunkter kommer frem og at lærerne er tydelige på sin egen påvirkningskraft i diskusjoner. Lærerne beskriver at dette påvirker undervisningen og meningsmangfoldet (Iversen, 2016; Aashamar, 2021), samt at de har et ønske om å inkludere så mange fortolkninger som mulig. Vår tolkning er at lærerne er særs opptatt av at elevene skal se saker fra flere sider. Samtidig viser forskningen Journell (2011, 2016, 2019, 2020) har gjort at elevene trives med lærere som deler sine synspunkter, og at det gir en

mer åpen debatt om ulike politiske spørsmål. Journell peker også på hvordan lærere ønsker å forholde seg nøytrale, men sjeldent klarer det i undervisningen om politikk (eller andre temaer). Han hevder derfor at det er mer hensiktsmessig for lærere å nettopp dele sine politiske oppfatninger, da det bidrar med tillit og åpenhet rundt meninger (Journell, 2016, 2019). Samtidig er det interessant at lærerne i vår studie er ganske tydelige på at de ikke deler sine politiske oppfatninger, spesielt i samfunnskunnskap. Dette kan mulig også settes i sammenheng med at tematikken er tidlig på året, og det er nødvendig å skape tillit og bygge relasjoner mellom lærer og elever. Deling av politisk oppfatning og standpunkt kan føles fremmedgjørende for elevene blir derfor vår tolkning sett opp imot lærernes svar og teorien på feltet.

5.2. Oppbygging av tematikken valg og politikk

I alle våre intervjuer har vi spurt informantene våre om hva de tenker når det kommer til oppbygging av temaet valg og politikk i valgår. Med oppbygging mener vi hvordan lærerne legger opp perioden om temaet valg og politikk. Alle seks har et nokså tydelig fundament når de skal undervise om valg og politikk. De uttrykker ikke nødvendigvis like utgangspunkt, men de har alle en tydelig plan for perioden. Hvordan lærerne bygger opp tematikken ser vi på som helt essensielt for å kunne besvare vår problemstilling, da dette sier mye om hvordan temaet undervises. Det generelle mønsteret vi ser er at alle lærerne har en nokså klar oppbygning ved at de underviser om grunnleggende begreper i begynnelsen av perioden, hvor de så går videre til mer kompleks undervisning. Lærerne beskriver at de starter undervisningen om valg og politikk (Stray, 2011, s. 107) med at de forsøker å kartlegge forkunnskapene til elevene. Senere vil lærerne i større grad få elevene til å tenke på egenhånd og bli utfordret på egne tanker og refleksjoner. Utover i perioden har lærerne et større fokus på å undervise om kommunikasjon og politiske samtaler. Et generelt trekk vi ser er at beslutninger rundt oppbygging av temaet er preget av å sammenfalle med valgkamp dersom det er et valgår. Flere av lærerne beskriver også at det er viktig med begrepslæring i starten av perioden, slik at de senere kan ha fokus på selve valgkampen og at elevene derfor har begrepene som verktøy for å forstå valget og få muligheten til å benytte det aktuelle som skjer. En av lærerne beskriver en veldig tydelig oppbygging av perioden om valg og politikk, hvor han starter med undervisning om begreper og grunnprinsipper innenfor tematikken.

Så jeg forholder meg på en måte til den gode gamle Blooms taksonomi. Det vil si i introduksjonen snakker vi om grunnprinsippene og grunnstrukturene i demokratiet og snakker om parlamentarisme og representativt demokrati, rettsstat og så videre for at det skal sitte i bunn. Her er det en del grunnleggende kunnskaper som bare må sitte. Før man da går i en mer utforskende fase. Det er nok en strammere struktur i starten. Og så blir det mer utforskende og fritt etter hvert.

(Jens)

Denne ordlyden kjenner vi igjen fra de andre intervjuene. Innenfor samme tematikk legger Sofia blant annet til:

Jeg tenker at det er veldig viktig at elevene har et bilde av hvordan valget foregår, og valgprosessene da. Det er mye mer til valget enn bare det å stemme. Vi starter ofte med A så kommer B og C etter hvert. Jeg merker ofte at det er mange vanskelige begreper som må på plass før vi kan gå videre med, ja, dypere undervisning. Og A og B vil jo da være nokså teorinært og 'banalt' og så blir C, D og E mer utfordrende etter hvert.

(Sofia)

Det er tydelig at lærerne ønsker at elevene i starten av perioden skal opparbeide seg en base av kunnskap som senere skal benyttes til å forstå enda mer av de demokratiske prinsippene. Blooms taksonomi, som Jens er inne på, kan omhandle en form for oppbygging i en bestemt rekkefølge som lyder: Remember, understand, apply, analyze, evaluate og create (Bloom et al, 1956). Som Jens, er også Stig inne på noe av den samme formen for oppbygging. Stig besvarer det samme spørsmålet med: «Først må man kjenne til de ulike institusjonene og organene, og så kan man begynne med 'vanlig undervisning'». De to svarene fra Jens og Stig

har mye til felles og kan knyttes tankegangen rundt Blooms Taksonomi. Dette er en teori som dog har blitt kritisert og revidert de seneste årene (Anderson & Kratwohl, 2001; Christensen & Mathé, 2023; Fjeldstad, 2017; Langø, 2015). Vi ser likevel at lærerne i intervjuene følger denne taksonomien til en viss grad, og legger til grunn at en del begreper eksempelvis må læres før utforsking er mulig.

I oppstarten av perioden for valg og politikk har lærerne relativt like inngangsmetoder. Kari er svært opptatt av å bruke starten av perioden til å utjevne forskjeller og ulikheter i forkunnskaper hos elevene.

Det kommer ganske tydelig frem hvem som har lite kunnskap fra før av og flere elever har sagt til meg at dette blir ganske synlig. Så jeg jobber alltid i starten med å utjevne disse forskjellene. Derfor har jeg i starten mer rene forelesninger for å få på plass grunnleggende og elementære ferdigheter. Og så sitter det sikkert noen og kjeder seg og tenker at de kan dette, men det får bare være.

(Kari)

Flere av lærerne beskriver et varierende nivå elevene har med seg av kunnskap fra ungdomsskolen om valg og politikk. Det er derfor en del grunnleggende begreper og kunnskaper lærerne legger vekt på, særlig i starten av perioden om denne tematikken. Kunnskapsnivået til elevene etter endt grunnskole vil, ifølge lærerne, ha mye å si for hvordan de legger opp undervisningen om valg og politikk i valgår. Med en satt timeplan og kun tre timer til rådighet i faget, vil lærerne måtte ta vanskelige valg og prioritere hva som skal vektlegges. Oscar nevner dette i forbindelse om hvor vidt han bruker mer tid på politikk når det er valg, sett opp imot de årene hvor det ikke foregår valg. Han utdyper: «Kanskje vil det være én uke mer politikk dersom det er valg. Det er ikke sånn to måneder ekstra. Man bruker kanskje seks uker uten valg og syv uker med valg». Lærerne har altså noe slingringsmonn på tiden i form av fordeling av temaer. Jens legger til at: «Så det blir en ganske lang periode med politikk hvis det er valg i tillegg». Disse to sitatene kan vise hvordan

samfunnskunnskap undervises når det er valg parallelt med skoleåret. Vårt inntrykk er at alle lærerne vi har snakket med skulle ønske det var mer enn tre timer i uken med samfunnskunnskap. De kjenner på stofftrengsel og skulle gjerne hatt mer tid til sitt fag.

Slik vi tolker lærernes utsagn når det kommer til oppbygging av perioden, ser vi at lærerne vi har intervjuet har en klar oppbygging i undervisningen om valg og politikk. Klar i den forstand at det virker nøye gjennomtenkt og som bærer preg av stegvis undervisning. Denne stegvise undervisningen leser vi noe likt som Blooms seks steg (1956), i den form at man begynner med steg 1 som må være oppfylt før man kan undervise om steg 2. Flere av lærerne formidler at de ofte må ta utgangspunkt i hva elevene kan fra ungdomsskolen, og starte opp undervisningen ut ifra dette. Lærerne legger vekt på mye repetisjon i starten (Kornell, 2009) samt forklaring av viktige og grunnleggende begreper. Dette tolker vi som kunnskap som springer ut fra *om*-komponenten til Stray (2011). Samtidig viser Anderson og Kratwohl (2001) til at det er mulig å snakke om mindre og mer kompleks kunnskap og derfor at grunnleggende kunnskapen *om* valg og politikk kan undervises med ulikt fokus (Stray, 2011, s. 107). Det lærerne altså forklarer at de har fokus på i starten av perioden tolker vi i sammenheng med det Anderson og Kratwohl (2001) presenterer som kunnskapsdimensjon A og B. Det vil si A som faktakunnskap og B som konseptuell kunnskap. Lærerne selv trekker frem ulike eksempler som de mener er viktig, men som kan kategoriseres som nokså enkel faktakunnskap. Et eksempel på dette vil være at sperregrensen i norsk politikk er på 4%, som Stig mener er kunnskap alle burde besitte. Dette er en form for kunnskap som lærerne mener er viktig å kunne for å komme seg videre, men det kreves ikke utfordrende kognitive oppgaver for å huske den faktaopplysningen. Videre ut i undervisningen forklarer lærerne at stoffet elevene skal tilegne seg blir mer komplekst. Hvis vi fortsetter med det samme eksempelet med sperregrensen som Stig nevnte, vil lærerne her eksempelvis kunne utfordre elevene ytterligere i å huske 'hvorfor er den på akkurat 4%?'. Det å kun undervise om at sperregrensen er på 4% vil være et eksempel på kunnskapsnivå A, mens dersom lærerne underviser om hvorfor sperregrensen er på akkurat 4% vil det tilhøre kunnskapsnivå B (Anderson & Kratwohl, 2001). Dette viser nettopp det Anderson og Kratwohl peker på med at «remember» kan foregå med ulike kognitive vanskelighetsgrader. Her er det viktig å påpeke at dette er vår tolkning av lærernes utsagn.

Dette med faktakunnskap og konseptuell kunnskap sammen med «remember» og «understand» (Anderson & Kratwohl, 2001) tolker vi som en del av *om*-dimensjonen i demokratiopplæring (Stray, 2011, s. 107). Det at lærerne er såpass opptatte av å fokusere på faktorer som stortingsrepresentanter, sperregrense og partier med mer, ser vi i sammenheng med overnevnte dimensjoner. For oss virker det som at de bruker de første ukene av undervisningen innenfor valg og politikk til å danne et grunnlag av kunnskap og utjevne eventuelle forskjeller blant elevene. Vi tolker dette som at lærerne ønsker at alle elevene skal ha et visst kunnskapsnivå før man avanserer til mer kompleks undervisning om temaet. Dette være seg oppgaver hvor de må drøfte, sammenlikne og anvende kritisk tenkning. Det er først når elevene har kommet seg opp til et minimumsnivå, eller hatt mulighet til det, at slike oppgaver muliggjøres. Samtidig vil vi peke på at *om*, *for* og *gjennom* ikke er fullstendig atskilte da de ofte går inn i hverandre (Biseth, 2014). Våre resultater vil dog kunne vise til et mer statisk skille mellom *om*, *for* og *gjennom*, spesielt i starten av perioden. Dette statiske skillet kan handle om et ønske om utjevning, men også handle om hva lærerne ser på som det viktigste i faget og tematikken. Disse funnene baserer vi på deres utsagn om særlig starten av perioden, der det kommer tydelig frem at lærerne har et undervisningsopplegg som har fokus på grunnleggende prinsipper, begreper og fakta om valg og politikk. Vi tolker dette som at lærerne ønsker at elevene skal komme opp på et nivå som gjør dem i stand til å for eksempel drøfte, sammenlikne og tenke kritisk om overnevnte begreper. Grunnleggende begreper, prinsipper og fakta tolker vi innenfor både *om*-komponenten til Stray (2011) og *factual-* og *conseptual knowledge* til Anderson og Kratwohl (2001).

Lærerne sier til oss at de senere ut i perioden snakker mer om spesifikke politiske dilemmaer og bruker valgkampen mer aktivt. Etter at elevene har fått bygget seg en base med kunnskap om valg og politikk vil de kunne benytte denne kunnskapen til mer komplekse oppgaver.

Flere av lærerne nevner at de senere inkluderer øvelser som for eksempel å skrive leserinnlegg eller å diskutere ideologier. Dette ser vi på som undervisning innenfor *for-* og *gjennom*-komponenten til Stray (2011). Vi ser også at utforsking og refleksjon som lærerne forteller at de legger vekt på lengre ut i perioden, henger sammen med den reviderte taksonomien til Anderson og Kratwohl (2001), og kunnskapsdimensjon C og D. Således tolker vi fra lærernes utsagn at de følger et nivå av undervisningen, hvor de starter med

undervisning om kunnskap til tilhører kunnskapsdimensjon A og B, og går videre etter hvert til kunnskapsdimensjon C og D (Anderson & Kratwohl, 2001). Begrunnelsen til lærerne omhandler å sørge for kunnskaper om systemet og funksjonen til valget, og prosessene rundt, før de reflekterer over de større spørsmål. Lærerne forteller at de bruker valgkampen aktivt og de hendelser som preger valgkampen og nyhetsbildet generelt. Det å innlemme konkrete begivenheter fra valgkampen og diskutere disse i klasserommet, kan være en krevende øvelse for både lærer og elev (Ryen, 2021, s. 180). Dette kan være en av grunnene til at lærerne har valgt å legge slike oppgaver til lenger ut i perioden.

5.2.1. Forskjeller i oppbygging mellom studiespesialiserende og yrkesfag

Lærerne vi har intervjuet har undervist, og underviser, i både studiespesialiserende klasser, og på ulike yrkesfag. Lærerne sier selv at undervisningen om politikk og valg er noe annerledes med klasser på yrkesfag og studiespesialiserende. En årsak til dette er både forkunnskaper, men også klassestørrelse. I vår studie har vi intervjuet lærerne om deres erfaringer fra egen praksis, og vi kan derfor ikke konkludere med hvordan dette påvirker læringen eller opplevelsen til elevene. Oscar sier at han synes det er vanskelig å gi et klart svar om det foreligger en forskjell mellom gruppene på generell basis, siden klassene er såpass forskjellige:

Jeg følte kanskje yrkesfagklassene har vært mer interessert i politikk. Om det er fordi de er interessert i politikk, eller fordi de har det [samfunnskunnskap] når de skal stemme, har jeg ikke noe komparativt grunnlag for å si noe om. Studiespesialiserende er kanskje enda mer interessert på generelt grunnlag.

(Oscar)

Oscar sier videre at han underviser litt forskjellig på yrkesfag og studiespesialiserende:

Ikke for å rakke ned på yrkesfag, men studiespesialisering er jo ofte sterke klasser. Der kan man ofte gå mer i dybden, eksempelvis se på ideologier, og drøfte mer. Her diskuterer vi i større grad hvorvidt høyre-venstre akse er fruktbar i dag. Men

fundamentalt gjør jeg det meste likt. På studiespesialiserende er de bedre på forkunnskaper, så der behøver vi ikke like lang tid på det grunnleggende. Der kan vi hoppe rett inn i begreper som sosialdemokrati, sosialisme, og hva som er forskjellen på MDG og AP for eksempel. Man rekker ikke så mye, så derfor går man litt mer rett i dybden på studiespesialiserende.

(Oscar)

Tidligere har flere av lærerne nevnt viktigheten av forkunnskaper og i Oscar sitt utsagn ser vi tydelig viktigheten av nettopp dette, men at det er noe forskjell mellom yrkesfag og studiespesialiserende klasser. Fra Oscar sitt utsagn ser vi at dette skillet påvirker hvordan han bygger opp undervisningen sin om valg og politikk. Samtidig forteller ikke lærerne at undervisningen i de to studieretningene er fullstendig forskjellige, men at de gjør tilpasninger i forhold til innganger og valg de tar. Kristian nevner mye av det samme i sitt intervju:

Kanskje det er litt forskjellig fra yrkesfag og studiespesialisering. På yrkesfag går det 75 % kanskje på deres muligheter og valg. Da er det ikke like viktig at de forstår delingstall, eller hvorfor pasientfokus kommer på Stortinget. Det viktigste er at de har forutsetninger for å delta. På studiespesialiseringer går det mer på det institusjonelle.

(Kristian)

Det er interessant at Kristian trekker frem en forskjell mellom yrkesfag og studiespesialiserende i om han underviser mer på det institusjonelle eller deltakende perspektivet. Kristian peker i sitt intervju på at deltakelsen har mer direkte å si for de på yrkesfag, spesielt i form av lærlingplass. Det er nært til stede for de fleste av elevene, og hvordan kommunen legger opp til bedrifter og lærlingplasser er noe som er svært viktig for

deres videre utdanning. Derfor er det viktig at de blir trent i hvordan påvirke disse beslutningene, og hvilke partier/politikere som står for det de selv mener er viktig.

De skal jo ha lærlingplass når de er ferdig, og hvis det ikke satses på det lokalt vil de slite. Da må de kanskje ta påbygg, som de kanskje ikke har lyst til. Dette handler om politikk, og hvem som sitter med makten. Da får de et verktøy, og insentiv til å sette seg inn i det, og har muligheten til å støtte det partiet som underbygger deres interesser. Det er nok kanskje et utgangspunkt, men kanskje også interesse. Yrkesrettet er mer praktisk. Så da blir det lettere å ta det individet inn i politikken, enn hva institusjonen har å si for individet. Det er mer direkte påvirkning med lærlingplass eksempelvis.

(Kristian)

Slik vi tolker Kristian tar han et konkret grep i undervisning om valg og politikk på yrkesfag. Han vektlegger i stor grad det at undervisningen om dette temaet er knyttet tett opp mot elevenes egne liv og fremtid, som også Hunnes (2015) peker på som elementært. Kristian begrunner også dette med elevenes interessefelt. I det store bildet ser vi at lærerne tar i bruk ulike innganger til undervisningen innenfor feltet valg og politikk. Kristian beskriver nettopp at en inngang med fokus på det institusjonelle, det vil si Storting, departementer, delingstall og lignende, på de studiespesialiserende linjene er mer hensiktsmessig og at elevene her er mer interessert og mottakelige for slikt innhold. Samtidig beskriver både Oscar og Kristian at elevene på yrkesfag ofte er mer interessert i konkrete politiske saker som angår dem. Dette medfører at diskusjoner og redegjørelse for nettopp slike saker tar mer plass i undervisning om valg og politikk på yrkesfag. Slik vi tolker disse utsagnene vil derfor *for-* og *gjennom-*komponenten til Stray (2011) ta mer plass i disse klassene tidligere i perioden enn på studiespesialiserende, hvor *om-*komponenten får en større rolle. Samtidig tolker vi ut fra utsagnene at *om-*komponenten også består av kompleks kunnskap slik som for eksempel diskusjon om ideologier eller høyre-venstre-aksens fruktbarhet. Dette viser igjen til at kunnskap kan undervises med ulik kompleksitetsgrad (Anderson & Kratwohl,

2001; Christensen & Mathé, 2023). Dette viser at lærere kan ha ulike innganger til undervisning om valg og politikk mellom yrkesfag og studiespesialiserende.

5.2.2. Samkjøring mellom valgkamp og politikkundervisning

Gjennom intervjuene våre har vi avdekket at vårt utvalg i all hovedsak underviser om politikk samtidig som det er valg når det er mulig. Nå er det slik at det kun er valg annethvert år i Norge, men de årene det er valg, ser det ut som at lærerne oftest samkjører politikkundervisning og valgkamp. Dette begrunner lærerne med aktualisering og de sier at det faller seg naturlig. Flere henviser til at mengden på fagstoff og saker er lett tilgjengelig. I tillegg får de aller fleste elevene med seg valgkampen. Valgkamp i Norge skjer i august og september. Dette er også starten på skoleåret. Det tilsier også at elever som starter på Vg 1 eller Vg 2 (yrkesfag) i valgår har valg og politikk (ofte kalt demokratiundervisning) som sitt første tema i samfunnskunnskap. Samtidig fant vi ut at Stig her var en utstikker, ved at han også er åpen for å undervise om valg og politikk utenom valgperioden.

En annen trend vi ser rundt dette, er at mange av lærerne understreker klassemiljø som en faktor for samkjøring. Elevene vil, naturligvis, ikke kjenne hverandre særlig godt i den første perioden i faget, spesielt på Vg 1. Sofia beskriver at «valg og politikk er et ganske teoritungt emne, og flere av oss lærere har sett at det kan være fordelaktig å starte med dette». For oss virker det som at flere lærere trives med å ha et konkret tema i starten. Både Kristian og Sofia trekker frem temaet identitet som eksempel og dette er et mer «synsende» tema enn valg og politikk og at identitet bør komme på et tidspunkt hvor elevene er mer trygge på både seg selv og klassen. Med andre ord hevder våre lærere at det er flere grunner til å legge valg- og politikkundervisningen til august og september som også er valgkampperiode. En annen faktor som er viktig å trekke frem er at samtlige lærere i vår studie uttrykte at de selv så frem mot valg, og at de alle var politisk interesserte. Dette kan også ha en innvirkning på lærernes valg med å samkjøre.

Oscar begrunner samkjøring med at: «Ofte synes de politikk er litt tørt, men hvis det er valgår får vi dem litt mer interessert». Kristian legger til at samfunnskunnskap skal være et aktuelt fag og at det derfor er helt naturlig å legge denne perioden til valgkampen. Denne beskrivelsen kan minne om Henriksens «eksemplariske prinsipp» der valget (for eksempel

akkurat valget i 2021) i seg selv ikke er det man nødvendigvis skal lære om, men mer om de demokratiske prinsippene som ligger til grunn og hvordan Norge styres (Henriksen, 2005, s. 128-130). Sofia forklarer det med «å løfte blikket og se faget utenfor klasserommet». Dette rimer godt med prinsippet til Henriksen (2005). Hun beskriver videre:

Spesielt det å kunne se teorien i praksis tror jeg er mye lettere for elever i valgår. Hvis man for eksempel lærer om jordskjelv og det skjer et jordskjelv i de dagene man lærer om det, vil nok det faglige utbyttet være bedre. Jeg hadde jo om makt akkurat da Russland invaderte Ukraina.

(Sofia)

Sofia er klar på at det som foregår utenfor klasserommet både kan påvirke undervisningen, men også elevenes faglige utbytte. Jens legger seg på samme linje og sier at: «Det som foregår i nyhetene vil påvirke hva man underviser om». Han legger også til at dette kan være en mulighet for elevene å forstå at det å følge med på nyheter kan virke som en slags gulrot og kan hjelpe elevene med å gjøre det godt i faget. Vi kan også her koble lærernes utsagn til Koritzinsky sin tanke om «fra det nære til det fjerne» (2020, s. 149), og Sandahl som er opptatt av å velge ut spørsmål som er relevante for elevene (2015, s. 26). Lærerne forteller at de benytter seg aktivt av nyheter i undervisningen om valg og politikk og viser både til konkrete saker som diskuteres, men også noe debatt på enten TV, aviser eller radio der det hensiktsmessig. Lærerne sier også at de forventer at elevene selv følger med, og at nyheter derfor brukes for å engasjere utenom klasserommet. Vi ser at flere av lærerne bruker nyheter aktivt og gjør dette for å engasjere elevene. Dette er i tråd med Ryen (2021) sine beskrivelser om å aktualisere faget og bruke hendelser som oppleves som nære for elevene. Ergo har aktualisering et demokratisk aspekt, hvor det er essensielt å forstå det som skjer rundt seg (Ashley, 2019), og kunne bruke denne forståelsen til å kunne påvirke samfunnet. Samtidig beskriver flere av lærerne, blant annet Stig, at det er vanskeligere å koble på dagens ungdom og faktisk få dem til å bruke nyheter og forstå viktigheten av nyhetsbildet.

Lærerne trekker frem verktøyet valgomat, som en metode for aktualisering ved samkjøring av undervisning om valg og politikk og valgkamp i valgår. Ved bruken av valgomat beskriver lærerne flere hensyn som må tas, hvor de underviser om kritisk tenkning og det å inneha en kritisk holdning til de spørsmål som blir stilt i en valgomat. Dette poenget som lærerne snakker om, er blant annet at elevene skal forstå hvem som har stilt spørsmålet, og hvorfor de har stilt spørsmålet på den måten de gjør. Nyheter skal bidra med forståelse for samfunnet (Mihailidis, 2012) og dannelsen av gode medborgere. Valgomater er basert på nyhetsbildet, og de sakene som mediehus har satt på agendaen. Det at fem av seks lærere vi har snakket med, konsekvent samkjører valgkampen og deres undervisning om valg og politikk er med på å vise et bilde av hvordan temaet undervises av våre informanter.

Det én av informantene våre som problematiserer parallellundervisning mellom valgkamp, og undervisning om politikk og valg. Stig trekker frem at han er fra en helt annen generasjon enn elevene i dagens skole. Blant annet forklarer han at dersom hans lærere trakk frem noe fra valgkampen, «[...] så hadde vi sett det på Dagsrevyen dagen før». Derfor mener han det ikke har like mye å si dersom man samkjører eller ikke. Han utdyper: «Den synergieffekten man drømmer om er ikke så lett å oppnå. Min erfaring er at det ikke spiller noen rolle fordi elevene følger i så liten grad med på valget uansett». Slik vi leser Stigs utsagn beskriver han vanskeligheter med å nettopp finne *syntesen* som Koritzinsky vektlegger ved å gå fra «det nære til det fjerne» (Koritzinsky, 2020, s. 149) som en aktualitet som det stortings- og kommune- og fylkestingsvalg *kan* være. Stig påpeker at denne aktualiseringen var nærere for elevene før, men at nå føles valget fjernt. Stig er tydelig på at dette er en tendens han har observert i egne klasser. Som sagt er Stig en erfaren lærer som selv beskriver seg som del av den «eldre garde» og er tydelig på at hans forventninger til oppdaterthet hos elevene nok kan være høyere enn hos mange andre lærere. I motsetning til Stig er alle de andre informantene tydelige på at de samkjører så godt det lar seg gjøre.

5.2.2.1. Aktualitetens bakside

Ved å følge samfunnsdebatten og nyheter generelt i undervisningen oppstår det enkelte dilemmaer. Oscar er en av dem som beskriver utfordringer med bruk av nyheter i undervisningen om valg og politikk i valgår. Han sier det kan være vanskelig å koble på elevene, og at de selv sier at «det er jo bare dritt uansett». Jens forteller også at dette

preger undervisningen om valg og at elevene sitter med et inntrykk av «valgkamp er krangling på TV». Oscar reflekterte over egen undervisning og bruk av nyheter og forteller:

Jeg bruker ofte en time eller to hvor jeg har fokus på gode ting som skjer, eller utvikling som skjer i verden. For eksempel at det er mindre fattigdom, eller færre barn som dør av Malaria. Elevene synes ofte dette er ganske overraskende og sier selv at nyhetene bare handler om krig og global oppvarming og sånt.

(Oscar)

Dette er akkurat det Koritzinsky (2020) illustrerer som viktigheten av k-slagsiden som presenteres av mediene i valgkampen hvor særlig mye står på spill og hvor politikere kan fremstå som noe mer desperate og kranglete. Koritzinsky presenterer K-slagsiden som det overveldende fokuset medier har på negative hendelser og vinklinger, være seg krig, konflikt, katastrofer med mer. Derfor bør samfunnskunnskapslærere være bevisste rundt aktualiseringen av faget (Koritzinsky, 2020, s. 141). Koritzinsky beskriver videre om viktigheten av at sensasjonalisme, som nevnt i vårt eksempel om stortingsvalget i 2021 (2020, s. 148), ofte preger nyhetsbildet og kan være en utfordring for elevene å sette i sammenheng med faget (Henriksen, 2005). Medias interesser i form av klikk og forenklinger kan ofte komme i konflikt med elevenes trengsel etter samfunnsfaglig fagstoff. Samtidig vil bevisst bruk av nyheter kunne hjelpe elevene med å utvikle ferdigheter innenfor kritisk tenkning (Ryen, 2021; Stray, 2011). Selv med aktuelle hendelser beskriver lærerne i intervjuene at det er vanskelig å koble elevene på. Hvorfor dette er tilfelle, har vi ikke datagrunnlag for å si noe om da vi kun har lærernes perspektiver og opplevelser fra egen undervisning. Ofte preges valgkampen av et visst antall hovedsaker. Elevene kan være prisgitt de saker som får mest oppmerksomhet. Hvis valgkampen i 2025 er preget av bygging av Nordlandsbanen, vil dette mest sannsynlig ikke fenge unge elever fra andre deler av landet, nettopp fordi saken kan føles fjernt og lite aktuelt for dem (Hunnes, 2015; Koritzinsky, 2020; Sandahl, 2015).

Vi tolker lærerne dit hen at de ønsker å vise elevene at valg og politikk er noe som angår deres fremtid, og dette ligger svært tett opptil det Ryen illustrerer angående aktualisering (2021, s. 178). For oss virker det som lærerne tar dette mandatet på største alvor og brenner for å oppnå et engasjement hos elevene i forbindelse med valg og det å stemme. Det at fem av seks lærere er svært tydelige på å samkjøre politikkundervisning med valgkamp, tolker vi i tillegg som at de ser dette som en mulighet til å skape nettopp dette engasjementet. Hunnes (2015, s. 135) beskriver at tematikk som ikke er konkret eller kan knyttes opp mot erfaringer, ofte blir vanskelig for elevene, eller oppleves tomt. Valg og politikkundervisning mens det foregår valgkamp, vil derfor naturlig nok ha en større tyngde, da det skjer i sanntid. Dette henger tett opptil Ryens tekst der han skriver om utvelgelse av fagstoff og løfter det opp som en viktig oppgave i demokratisk utdanning (2021, s. 179). Ryen trekker også konkret frem det å bruke aktuelle hendelser mens de skjer, på samme måte som Sofia snakket om Russland og Ukraina-konflikten. Ryen hevder at dette didaktiske grepet kan «forsvares fra et kritisk-demokratisk dannelsesperspektiv» (2021, s. 179). Vi trekker de store linjene mellom det didaktiske grepet om å bruke valgkampen aktivt i undervisningen, og dannelsesperspektivet som lærerne selv trekker frem som essensielt for faget. Sofias eksempel med Russland og Ukraina-konflikten tolker vi som et eksempel som vil kunne hjelpe elevene med å revurdere tidligere standpunkt, noe også Ryen trekker frem som vesentlig (2021, s. 180). Både Russland-eksempelet og valgkampen vil være konkrete, aktuelle hendelser som elevene kan dra nytte av i undervisningen påpeker lærerne. Vi ser at Ryen (2021) og Henriksen (2005) sine perspektiver er ønskelige å få til i klasserommet. Samtidig leser vi fra intervjuene vi har foretatt at dette ikke alltid er mulig å gjennomføre. Flere av lærerne trekker frem at elever i varierende grad følger med på nyheter og derfor også valgkampen. Særlig Stig problematiserer denne ideelle tanken om fullt ut opplyste elever som har fulgt valgkampen tett fra starten av. Som vi har beskrevet viser Oscar til mye av det samme som Koritzinsky (2020) viser til gjennom fokuset på katastrofer, krig, konflikter og generell «skittkasting» mellom politikere som han mener er lite produktivt for elevenes engasjement. Vi ser at lærerne bruker valgkampen som en aktualitet i undervisningen, men at de ofte er påpasselige med spesifikke saker, særlig de som er preget av negativitet. Dette være seg partilederdebuttene som flere av lærerne trekker frem som en arena hvor respekt, høflighet og god debattskikk ikke blir fulgt. Dette er nettopp elementer som lærerne er tydelige på at de underviser om. Vi ser at lærerne mener det er hensiktsmessig å bruke

nyheter i valg og politikkundervisning, men vi bemerker også at de er tydelige når det kommer til stoffutvelgelse. Vår tolkning er at lærerne bruker mye ressurser på å velge ut saker og hendelser som de presenterer for klassene sine, og at de skal oppleves som aktuelle og nære for elevene. Vi tenker at eksempelet med Nordlandsbanen i en klasse fra Oslo vil ergo ikke føles nært for elevene (Hunnes, 2015, s. 135). I tillegg leser vi ut ifra svarene vi har fått at lærerne er opptatte av å balansere nyhetssakene de viser til, og at sakene som trekkes frem skal gis en mening for faget og tematikken (Henriksen, 2005; Ryen, 2021).

5.3. Begreper

I intervjuguiden vår satt vi av spørsmål som omhandlet begreper og begrepsbruk. Som i alle andre fag er det viktig å kunne fagbegrepene tilhørende faget som også vil også gjelde innenfor valg og politikk. Det som går igjen hos lærerne er at god bruk av fagbegreper er med på å løfte presisjonen og minker feiltolkninger av ulik informasjon. I tillegg snakker lærerne om at det å undervise om fagbegreper igjen er med på å lære elevene innholdet i faget. Altså ikke kun fagbegrepet i seg selv, men også rammen rundt. Dersom elevene ikke vet hva de ulike begrepene betyr kan man gå glipp av viktig og vesentlig informasjon (Grix, 2002, s. 176). Dette ser vi at lærerne er meget opptatte av og forteller at de bruker mye tid på. I tillegg ser vi at lærerne har mange ulike verktøy for å undervise om fagbegreper. Disse verktøyene og metodene vil bli belyst i delkapittelet om *verktøy og metoder* (5.4.). I denne delen om begreper vil vi fokusere både hvilke begreper som lærerne beskriver som viktige i undervisningen om valg og politikk og undervisningen om begrepene.

5.3.1. Hvilke begreper som er viktige innenfor valg og politikk

Vi har spurt alle lærerne om hvilke fagbegreper innenfor valg og politikk de mener det er avgjørende for elevene å kunne. De som nevnes oftest er begreper som parlamentarisme, makt, demokrati, politikk og ideologi. Dette kan beskrives som innholdsbegreper, men som er relativt abstrakte (Mathé, 2021, s. 157-158). Flere av lærerne trekker også frem større begreper som er gjennomgående i hele faget, og ikke bare innenfor temaet valg og politikk. Sofia trekker blant annet frem ytringsfrihet, religionsfrihet, minoritet og majoritet og beskriver dem som «begreper som vi snakker om hele året». Dette i motsetning til for eksempel et begrep som spørretime, som hun mener er mest aktuelt i temaperioden valg og

politikk. Oscar snakker i tillegg om begreper som i seg selv ikke kun er politiske. Han sier: «Det å ha en viss forståelse om hva vi mener med roller, sosialisering og sanksjoner og så videre er kanskje nyttige begreper å ha på plass før vi snakker om politikk». Altså er det ikke bare begreper som direkte omhandler det politiske system han ser på som essensielle i valg og politikkundervisning. Dette kan igjen ses i sammenheng med det Kristian fortalte om at politikk preger hele samfunnskunnskapsfaget (se kapittel 5.1.) og at alt henger sammen med alt.

Lærerne forteller at de har et inntrykk av at elevene selv føler de forstår de fleste begrepene, men at etter hvert som man kommer lengre ut i perioden, blir det mer komplisert å skulle forklare dem. Kari utdyper dette «jeg ser jo at de alltid sier sånn 'jaja, jeg vet hva demokrati er' men når jeg utfordrer dem på det, skjønner jeg jo at det er rom for mer input i begrepet». Demokrati er ett eksempel på et slikt begrep. Demokrati kan forklares så enkelt som folkestyre, men lærerne påpeker at etterhvert som elevene jobber med tematikken, innser elevene at det er mye mer som ligger i begrepet. Her ser vi et eksempel på et begrep som kan gå fra å være nokså konkret, til å bli mer abstrakt (Mathé, 2021, s. 160-161). Dette forstår vi i lys av Anderson og Kratwohl sin revisjon av Blooms taksonomi som at undervisning kan skje med ulike kognitiv vanskelighetsgrad (Anderson & Kratwohl, 2001). Igjen kommer vi tilbake til at faktakunnskap og konseptuell kunnskap. Demokrati vil være et begrep som kan gå innunder begge disse fanene og ikke kun være kjennetegnet som mindre kompleks kunnskap. Vi tolker dette som at demokrati i seg selv kan både undervises til en syvåring, sågar som en 17-åring, men det vil være kompleksiteten som skiller de to fremgangsmåtene fra hverandre, noe Karis sitat vitner om.

I tillegg til innholdsbegreper, forklarer flere av lærerne at de bruker konsepter for å forklare valget. Høyre-venstre-aksen er et konsept de alle trekker frem. Aksen brukes ofte i starten av temaet politikk og valg for å undervise elevene om hvor de ulike partiene plasserer seg. Det skal sies at flere av lærerne problematiserte denne aksen fordi det den siste tiden har blitt vanskeligere å plassere partiene på den klassiske aksen. Dette fordi det har kommet til flere dimensjoner, for eksempel klima. Stig sier blant annet: «Det er vanskelig å plassere dem [MDG] på høyre-venstre-aksen. Den aksen er i ferd med å bli uaktuell, og det må elevene også forstå». Vi tolker Stig sitt utsagn som at begreper kan være foranderlige og kontekstuelle (Mathé, 2021, s. 163) spesielt i samfunnskunnskap. Politikk vil forandre seg

hele tiden og for Stig er dette et viktig poeng for elevene å forstå. Allikevel brukes høyre-venstre-aksen av alle lærerne vi intervjuet. Vi tolker lærernes bruk av høyre-venstre-aksen som et middel som hjelper elevene med å plassere de politiske partiene. Dette er i tråd med hva som kom frem fra Buckners masteroppgave (2019), der elevene var tydelige på at de ønsket mer informasjon om partiene og hva de mente. Det Buckner kommer frem til er at elevene savner informasjon om partienes standpunkt og mål. Dette kan høyre-venstre-aksen hjelpe dem med, forteller flere av lærerne. I tillegg brukes de nye dimensjonene av lærerne til å problematisere aksene sammen med elevene og eventuelt lage nye akser. Oscar sier at «Jeg prøver å bruke flere akser for å vise dem at det finnes flere måter å skille partiene fra hverandre. Hvis man lager en egen miljøakse vil den se annerledes ut enn den vanlige høyre-venstre-aksen». Vi tolker lærernes utsagn dit hen at eleven skal forstå at politikk og tematikk rundt valg er kontekstuell (Mathé, 2021) og forandrer seg over tid og med samfunnsendringer.

For oss fremstår det som at lærerne har en klar refleksjon rundt valg av begreper som skal gjennomgås, og dette er med på å forklare hvordan de sier at de underviser om valg og politikk i valgår. Samtidig trekker de ulike lærerne frem forskjellige begreper som de vektlegger. Eksempelvis synes Kari og Stig at parlamentarisme er essensielt, men også et vanskelig begrep å undervise om. På den andre siden har vi Kristian som legger et større fokus på begreper som makt og forskjeller. Flere av lærerne beskriver også at de må differensiere undervisningen mellom ulike elever, hvor en del elever lærer bedre om valg og politikk når begrepene er forholdsvis konkrete, slik som sperregrense og mistillitsforslag. Lærerne vi har intervjuet sier at enkelte elever utviser en bedre forståelse for valg og politikk med å snakke om demokrati, ytringsfrihet og årsaker til valgoppslutning. Vi tolker ut fra refleksjonene til lærerne at begreper innenfor valg og politikk er mangt, og preger undervisningen på en gjennomgående måte. Det er også helt naturlig at ulike lærere legger et ulikt fokus på forskjellige begreper i undervisningen. Ut ifra svarene vi får ser vi at lærerne har nokså stor grad av autonomi i undervisningsplanlegging og gjennomføring, som de også uttrykker en trivsel med. Valg og politikk er et stort tema i undervisningen og vi ser at hvilke begreper lærerne velger å fokusere på er med å påvirke undervisning. Sofia trekker frem begreper som ytringsfrihet og minoriteter, og trekker dette utover kun valg og politikk. Vi tolker hennes utsagn som en bred tilnærming til undervisning om valg og politikk (Solhaug,

2012). Stig derimot viser et stort fokus på konkrete innholdsbegreper som sperregrense, mistillitsforslag og valgkretser. Dette tolker vi som en noe smalere inngang til temaet valg og politikk (Solhaug, 2012).

5.3.2. Undervisning om begreper

Det generelle bildet vi ser er at lærerne bruker nokså mye tid på å undervise om fagbegreper. Det vi ser er at lærerne ofte setter av mye tid til begrepslære i starten av perioden. Dette setter vi i sammenheng med det lærerne har sagt om oppbygging mer generelt. Et fellestrekk hos lærerne er at de forklarer at elevene må lære seg terminologien tidlig i perioden, nettopp for å kunne anvende det mens man videre lærer om temaet, og forstår valgkampen som pågår unisont. Et annet fellestrekk lærerne forteller om er at undervisning om begreper ofte skjer i par eller grupper. Lærerne sier selv at nettopp dette temaet kommer på starten av året hvor elevene ikke kjenner hverandre særlig godt. Det virker som at lærerne benytter denne situasjonen til å både lære om begreper i det de beskriver som et teoritungt emne, samtidig som man bygger opp et klassemiljø. De sier videre at begrepsoppgaver ofte er med på å hjelpe dem i å få et bilde av elevenes forkunnskaper og interesser. Dette med interesser bruker Jens aktivt for å forklare nytten av god begrepsbruk. Da vi spurte han om viktigheten av begreper brukte han en analogi som kan illustrere viktigheten av riktig bruk av fagbegreper. Han forklarer det slik:

I fjor hadde jeg en fotballklasse. Da fikk jeg en, som ikke kunne noe om fotball, til å forklare de andre om offside og forklare regelen. Og så fikk jeg en annen, som kunne masse om fotball, til å forklare den samme regelen. Og da bruker jeg det til å illustrere hvor viktige begreper er. Han som ikke kunne noe om fotball begynte jo å surre litt. 'Det er et eller annet med når spillerne er der og så skjer det noe med ballen', mens han som kunne masse om fotball brukte begreper som forsvarslinje, pasning, gjennombrudd osv. Og han hørte jo da mye proffere ut fordi han brukte riktig terminologi. For å snakke presist må man bruke begreper og det gjelder også politikken. Det øker presisjonen.

(Jens)

Jens bruker dette som en metode for å forklare elevene viktigheten av begrepsbruk, nærmest som en meta-forklaring. Jens er tydelig på at riktig terminologi øker presisjonen, både i undervisningen, men også i selve læringen til elevene. Vi tolker utsagnet til Jens med at eleven som kan mye om fotball, vil ha en enklere øvelse i å forklare offside, når han forstår terminologien bak. I motsetning til vedkommende som muligens kjenner til offside-regelen, men ikke terminologien, som vil slite med å forklare det på en hensiktsmessig måte, både for seg selv og tilhørerne. Korrekt språkbruk kan bidra til at elevene forstår det faglige innholdet (Grix, 2002; Mathé, 2021). Overordnet får vi et inntrykk av at alle lærerne er meget opptatt av at elevene skal kunne bruke fagbegrepene. Sofia spiller videre på dette, men presiserer at fagbegrepene må benyttes på riktig sted og måte. Hun utdyper: «en ting jeg merker er at elevene som kommer fra et 'møblert' hjem, ofte har et bedre grunnlag, men de er ikke nødvendigvis bedre til å bruke begreper på en riktig måte». Hennes fokus er å få elevene til å forstå at begreper er et verktøy alle kan og skal ta i bruk. Vi tolker at Sofia har et fokus på den sosiale læringen, og at den skjer i fellesskap. Sofia fortsetter «De [elever fra møblerte hjem] kan politikk og viser at radioen har stått på. Jeg må likevel utfordre dem på å bruke begreper riktig. Elevene kan ikke bare huke dem av og tenke 'sånn, nå har jeg brukt begrepet'». Sofia vektlegger derfor forståelsen og bruken av begrepene i en faglig og språklig kontekst. Stig er tydelig på mye av det samme og utdyper: «Uten begreper så kan du ikke forstå, du kan ikke sette deg inn i et system, du kan ikke systematisere hvis ikke begrepene er på plass». For oss fremstår Stig sin argumentasjon som at fagbegreper blir verktøy for en dypere forståelse og at begreper bidrar til en komplett forståelse av tematikken.

Oscar trekker i tillegg frem at det er viktig å kunne fagbegreper slik at man kan forstå de sakene som er på dagsorden og i nyhetene, i dette tilfellet valgkampen. Han tror at grunnen til at mange sliter med å følge de ulike debattene er fordi komplekse begreper gjør det vanskelig for elevene å skjønne hva det konkret kommuniseres om (Stray, 2011). Han utdyper: «Begrepene blir ofte kastet litt ut der i media og da er det viktig at elevene har et forhold til dem og hva de betyr». Hvis ikke de forstår begrepene som er brukt i media kan det være lett å distansere seg fra innholdet og at de da føler media snakker *over* dem. Det er viktig for Oscar å få frem at elevene må forstå begrepene også for å føle at de forstår hva

som skjer rundt dem. Begreper er derfor også viktig at elevene lærer tidlig, nettopp for at bruken av verktøy som nyheter blir hensiktsmessig. I tillegg løfter Oscar opp dette med misforståelser og å unngå dette. Misforståelser er også noe Grix (2002, s. 176) ser på som faren ved å ikke bruke fagbegreper på riktig måte. Korrekt bruk av begreper vil sørge for at man faktisk snakker om det samme, både i klasserommet, men også i samfunnet forøvrig.

En som nevner hvordan han lærer bort de politiske begrepene er Stig. Han er tilhenger av klassisk pugging og sier at det er en metode han benytter ofte. Han sier: «Vi sitter og pugger begreper. Pugger setninger. Også sier vi det høyt i kor. Gjentar gang på gang. 'Negativ parlamentarisme er det, det og det'». Stig er den eneste av våre informanter som direkte tar opp dette med pugging. Dog snakker Jens og Kari om å bruke Quizlet som kan sies å være en form for alternativ til pugging, noe som rimer godt med hva Kornell (2009) skriver om «flashcards». Det Kornell (2009) med sin studie viser til er tidsaspektet og at begrepene må repeteres over tid. Det lærerne i intervjuene peker på er nettopp tiden de har til rådighet, og at den ofte ikke strekker til. Det Stig i tillegg vektlegger er at han må bruke mye tid på begreper som han sier at elevene skulle ha lært på ungdomsskolen. «Politikkundervisningen på ungdomsskolen er en katastrofe» sier han. Kari legger seg på samme linje som Stig når det kommer til forkunnskaper fra ungdomsskolen og sier at «i starten trodde jeg at den grunnleggende kunnskapen om partiene og systemene var lært på ungdomsskolen, så jeg hoppet litt rett på 'dette foregår nå'. Men jeg innså fort at jeg måtte tilbake på det grunnleggende». Stig nevner at dersom elevene hadde lært dette i grunnskolen, ville det vært mindre behov for slik pugging. Da hadde disse begrepene vært kjente fra før og elevene ville blitt gjort kjent med ulike begreper over en lengre tidshorisont (Kornell, 2009, s. 1305). Tid er altså et viktig element hos lærerne når det kommer til begreper og det at et fagbegrep bør terpes på igjen og igjen. Eller «Pugge, pugge, pugge» som Stig beskriver det som. Slik vi tolker Stig vektlegger han undervisning om mindre kompleks kunnskap (Anderson & Kratwohl, 2001) og det Stray (2011) beskriver som om-komponenten. Vi tolker Stigs utsagn som at også basale begreper som kan regnes som mindre kompleks kunnskap er svært viktig for at han kan gå videre med undervisningen om mer kompleks kunnskap (Anderson & Kratwohl, 2001; Christensen & Mathé, 2023).

Tidsbruken er et tema flere av lærerne trekker frem, innenfor flere områder, og da også i forhold til begrepslæring. Kornell (2009) skriver som nevnt om læring over en lengre tid, og

vårt inntrykk er at lærerne kanskje ikke har denne tidshorisonten som de skulle ønske seg. De beskriver at dette medfører mange vanskelige valg de må foreta i politikk og valgundervisningen, som nettopp preger de ulike tilnærmingene de har.

Vi ser flere ulike metoder lærerne trekker frem for å undervise om begreper. Kristian for eksempel forteller at han ofte underviser om begreper ved bruk av motsetninger. For å beskrive for eksempel demokrati, viser han samtidig til diktatur. Han forklarer: «Jeg prøver å vise kontraster. Motsetninger. Vi lærer ytringsfrihet ved å se på sensur og motsatt. Homogene versus pluralistiske samfunn». Dette kan ligne på deler av Frayer-modellen (Mathé, 2021, s. 169). Denne modellen dreier seg om å se på begreper i fire ulike kategorier. Her inngår forklaring, kjennetegn, eksempler og ikke-eksempler/unntak (Mathé, 2021, s. 169). Det Kristian refererer til vil være å se på hva noe *ikke* er. Dette kan også kalles en kontrastering (Mathé, 2021, s. 169; Sandahl, 2015). Det er interessant å se at lærerne benytter ulike metoder og innfallsvinkler for å undervise om fagbegreper. Kristian sier at denne måten å undervise på ofte fører til en «to i en effekt» hvor elevene lærer flere begreper samtidig, og ser sammenhengen mellom dem. Kristian sier blant annet at denne synergieffekten er noe han streber etter hos elevene. Hvis elevene lærer seg hva flertallsregjering er, lærer de samtidig hva en mindretallsregjering er, og hvordan disse skiller seg fra hverandre. Kristian forklarer hvordan han bruker fagbegreper som et springbrett inn mot mer kunnskap til elevene. Oscar mener i tillegg at dersom elevene mester fagbegreper, blir det samtidig lettere for han å undervise fagstoffet. «Jeg slipper å bruke tid på å gå unødvendig dypt inn i hvert enkelt begrep for å forklare det» sier han. Ergo, er det ikke bare det at elevene kan snakke mer presist hvis de kan fagbegrepene, men også undervisningen i seg selv kan flyte bedre, ifølge Oscar.

Totalt sett ser vi at lærerne vi har intervjuet bruker mye tid og ressurser på å undervise om fagbegreper innenfor temaet vi undersøker. Vi ser på dette som en inngangsport til videre undervisning om valg og politikk. Dette fordi lærerne beskriver begrepene som bærebjelker i tematikken og dermed som en viktig del av *om*-komponenten som Stray (2011, s. 107) beskriver. Det at elevene lærer *om* hva sperregrensen er, som Stig blant annet nevnte var et viktig begrep, bidrar til at elevene forstår helheten av norsk politikk og særlig valget. Videre kan man utvikle denne kunnskapen i form av *for* og *gjennom*, ved at elevene begynner å anvende begrepet sperregrensen, og senere, drøfter viktigheten av sperregrensens funksjon

og dens konsekvenser i norsk politikk. Dette viser hvordan undervisning om begreper kan foregå på ulikt kunnskapsnivå, samt med ulik kognitiv vanskelighetsgrad (Anderson & Kratwohl, 2001; Christensen & Mathé, 2023).

Lærerne vi har intervjuet beskriver flere ulike tilnærminger og utfordringer når de underviser om begreper knyttet til valg og politikk. Flere av lærerne forteller at det kan være krevende å skulle undervise om bredere begrepsforståelser, spesielt med store, og abstrakte begreper som demokrati og makt, som blant annet Kari var inne på med demokratibegrepet (Mathé, 2021). Hvis vi fortsetter med eksempelet til Kari om demokrati, så vil steg 1 være å forstå at demokrati betyr folkestyre. Senere i læren om demokrati, kan man utvide begrepsforståelsen med å bygge på aspekter som hemmelige valg, fri presse og ytringsfrihet. Mathé (2021) beskriver det som essensielt å koble nye fagbegreper mot elevenes forkunnskaper og deres livsverden. Med mange nye fagbegreper, kan det være utfordrende å gjøre nettopp dette, som vi også leser at lærerne opplever. Vi ser likevel at lærerne er opptatt av å knytte tematikken opp mot elevenes livsverden (Hunnes, 2015; Sandahl, 2014), ved å forsøke å skape et engasjement. Dette beskriver flere av lærerne er lettere når det er valgår, og spesielt stortingsvalg.

Et generelt mønster vi som nevnt ser er at undervisning om begreper skjer i form av gruppearbeid. Flere av lærerne legger vekt på at elevene lærer begreper sammen, både i par og i grupper, eller i klasseromssamtaler. De trekker frem at dette både handler om valget rundt samkjøring, men også at begreper er språket man anvender i faget. Som Stig nevnte tidligere om forståelse er fagspråk en vesentlig del av faget og kjennskap til begreper kreves for å kommunisere om tematikken (Grix, 2002). Dette ser vi at lærerne vektlegger i undervisningen sin. Fagbegreper anses som de dialogiske verktøyene i faget, også innenfor valg og politikk (Mathé, 2021, s. 156). Et interessant moment er at alle lærerne i intervjuene våre beskriver begrepslæring som en sosial øvelse. Stig beskriver at til og med pugging av begreper kan gjøres som en øvelse i fellesskap. Terminologi kan anvendes i fellesskap og i kommunikasjon med andre, og kan dermed med nytte læres i det samme fellesskapet. Generelt ser vi at lærerne i studien vår benytter seg av flere sosialt betingede verktøy innenfor temaet valg og politikk i valgår.

5.4. Verktøy og metoder brukt av lærerne

Alle lærerne vi har intervjuet benytter seg av ulike verktøy og metoder for å undervise om valg og politikk. Verktøy og metoder i denne sammenhengen kan være alt fra bruk av bilder, video, podkast til PowerPoint, utflukter og alias i timene. Vi ser at mange av verktøyene lærerne trekker frem av sosiale dimensjoner. Debatt og diskusjon er også verktøy som lærerne har tatt i bruk, men på bakgrunn av problemstillingen vår og tematikken valg og politikk har vi valgt å samle opp dette innenfor delkapittelet samtaleformer. Et fellestrekk vi ser er at alle lærerne er opptatt av variasjon i undervisningen (Frøyland, 2010). Flere av lærerne mener at valg og politikk er et komplekst emne, samt at tematikken kommer opp i starten av skoleåret og at det derfor kan ses på som fordelaktig å benytte ulike verktøy. De verktøyene som hyppigst blir nevnt i intervjuene er lærerstyrt forelesning, valgomat, se på debatter og dokumentarer og begrepsalias. Det virker som lærerne i utvalget vårt er opptatt av at undervisningen ikke skal bli for statisk. Det vil si repetitive oppgaver og gjentakende metoder. I våre samtaler med de seks lærerne har vi kommet over et mangfold av aktiviteter og verktøy som lærerne benytter. Både Jens og Kari uttrykker at de ikke kan snu bunken hvert nye skoleår, men at de må finne nye aktiviteter som passer med nye elevgrupper. Overnevnte verktøy beskriver lærerne at er med på å aktivisere elevene på ulike vis. Et generelt mønster vi ser er at flere av lærerne trekker frem at ulike verktøy fungerer ulikt i forskjellige klasser, og derfor at bruken av verktøy krever mye tilpasning. Vårt inntrykk er at lærerne har et svært reflektert forhold til valg av verktøy og aktiviteter ut ifra klassemiljø og eventuelle andre forhold. Videre beskriver vi ulike enkeltverktøy som lærerne selv har tatt opp, deretter aktiviteter som foregår utenfor klasserommets fire vegger. Dette rimer godt med hva Frøyland (2010) skriver om variasjon. Hun påpeker at også innenfor ulike temaer, er det viktig å skape en variasjon i fremstillingen av de ulike problemstillingene (2010, s. 98). Frøyland skriver i tillegg om at elever skal lære gjennom mange ulike uttryksmåter og læringsstrategier (2010, s. 49). Gjennom analysen har vi sett at verktøy er en viktig faktor for lærerne i deres undervisning om valg og politikk, og dette har derfor fått en stor plass i dette kapittelet. I tillegg er det mange verktøy å ta tak i, som har ført til at vi har laget en egen del for diskusjon av funnene knyttet til verktøy.

5.4.1. Enkeltverktøy i undervisningen om valg og politikk

Det brukes mange ulike varianter av aktiviteter som benyttes som verktøy i undervisningen. Kari er særlig opptatt av valg av verktøy i starten av perioden. Hun sier «i starten prøver jeg, når de skal bli litt kjent, å ha litt morsomme leker. Da er det alias, eller speed-mingling, ofte med musikk». Generelt ser vi at Kari valg av verktøy ofte er preget av bevegelse i klasserommet. Kari reflekterer over bruken av aktiviteter og verktøy som hjelp i starten og som en del av å bygge et godt klasserommiljø. Kari forteller også at hun bruker Quizlet for begrepslæring og sier at dette kan være en sosial undervisningssituasjon, samtidig som det åpner for at elever kan benytte ressursen alene. På den andre siden forklarer Oscar at han ofte har mer lærerstyrt undervisning i starten av tematikken, og at verktøy han ofte tar i bruk er PowerPoint, samt vanlig forelesning. Oscar sier: «Ofte blir det litt innledende forelesning om for eksempel det norske systemet, og så konkrete oppgaver. Typ hvem gjør hva? Hva passer hvor?» På oppfølging om hvorfor han gjør det slik, sier Oscar at i starten av skoleåret kjenner elevene hverandre lite og at det er hensiktsmessig at alle starter på samme nivå, så godt det lar seg gjøre, som også kan knyttes til flere av lærernes utsagn om forkunnskaper.

Et annet verktøy som blir tatt mye i bruk er de ulike medienes valgomater. Dette er et verktøy alle lærerne sier de benytter seg av, og er således viktig å få frem innenfor undervisning om valg og politikk. Oscar forklarer at han bruker valgomaten som en form for oppstartsaktivitet. Han ønsker at elevene skal få en pekepinn på hvor de ligger i det politiske landskapet, og sier det også er et godt verktøy å bruke for å belyse høyre-venstre-aksen (se kapittel 5.3.1. om begreper). Denne oppvarmingen håper han kan vekke en nysgjerrighet hos elevene. Det samme synet har også Sofia: «Det [Valgomat] er en fin måte å introdusere temaet og jeg bruker det ofte tidlig. Det er en slags kickstart for å få opp interessen. Det kan avdekke at elevene ikke hadde den kunnskapen de trodde de hadde». Utsagnet til Sofia kan også trekkes tilbake til det flere lærere har snakket om som omhandler utjevning av forkunnskaper. Denne observasjonen trekker også Stig frem og forteller: «Jeg tror det kan få dem til å tenke selv. Hvorfor ble jeg KrF?». Å få frem en slik tankerekke er noe Jens også vektlegger. Samtidig trekker han frem noen negative aspekter ved bruk av valgomat. Jens forteller: «Valgomat har en del svakheter og jeg tror at en del elever tar det som at de er veldig presise. Da slipper man liksom å tenke selv». Det er en interessant spenning mellom det Stig og Jens beskriver. Ut ifra svarene vi har fått, ser vi at begge observasjonene kan

være rett. Både det at valgmaten kan skape en nysgjerrighet og et kritisk blikk på eget politisk ståsted hos elevene, samtidig hører vi om elever som tar svaret de får fra valgmaten som fasit på hva de skal stemme og hva de mener. Flere av informantene våre er altså tydelige på at valgmaten kan være utfordrende. Kristian poengterer at «jeg bruker det ikke uten forbehold». Da mener han at man som lærer må være tydelig på blant annet at de som har laget valgmaten kan ha en agenda (Mihailidis, 2012) og at elevene ikke nødvendigvis har satt seg godt nok inn i alle sakene valgmaten har spurt om og at elevene bør kryssjekke svarene med partienes programmer. Alle de lærerne som benytter seg av valgmaten synes å ha en form for aktsomhet rundt bruken. Både Oscar og Kristian snakker i tillegg om muligheten valgmaten gir elevene til å tenke kritisk (Biseth, 2014; Mihailidis, 2012; Ryen, 2021; Stray, 2011). Det omhandler å få elevene til å ha en kritisk holdning til ulike deler av demokratiet, som bedre skal hjelpe for å komme inn i de demokratiske prosesser. Gjennom å aktivt bruke valgmaten i undervisning, vil lærerne kunne oppnå at elevene får en følelse av å delta i prosesser knyttet til valg (Stray, 2011). I tillegg får de reflektert over hvordan ulike saker påvirker deres egne holdninger. Oscar forklarer også at han får elevene til å lagre resultatene for så å se på dem på nytt etter perioden. Slik kan elevene, ifølge han, drøfte rundt deres tidligere tanker og om undervisningsperioden har fått dem til å endre mening(er). Dette kan sees tydelig som en konsolideringssituasjon etter endt periode med valg og politikk som tema. Konsolidering i den forstand at elevene har tilegnet seg mer kunnskap om de ulike partiene og prosessene knyttet til valget, og på basis av denne nye kunnskapen får dem til å reflektere over egne meninger.

Et annet verktøy som nevnes er Mentimeter. Det er Kristian som forklarer at han bruker dette ofte. Mentimeter fungerer på den måten at elevene får en kode de skal bruke for å logge seg inn på Menti.com. Når de har logget seg inn kan de svare på spørsmål som læreren har laget og så kommer resultatene opp på storskjermen. Dette verktøyet åpner for flere muligheter med ulike undersøkelser som for eksempel spørreundersøkelse, åpne spørsmål, rangering og ordsky. Kristian forklarer: «Vi kjører ganske mye ekstra av type avstemminger og en del Mentimeter og grafiske fremstillinger når det er valg. Slik at vi blir vant til å se at dette er et barometer, dette er en graf, dette er et diagram». Han forteller at han bruker dette verktøyet både fordi elevene synes det er gøy og det setter i gang diskusjoner i klasserommet, men han bruker det også for å vise elevene hva grafer og diagrammer er.

Sofia, som også forteller at hun bruker Mentimeter, forklarer en annen effekt av verktøyet. «Elevene føler på en måte at de er med, og de blir en del av undervisningen, og ikke bare passive tilhørere. Det tror jeg jo er viktig også videre i livet. De må føle at de bestemmer noe selv og». Vi leser dette i en litt utvidet forståelse, og ser at både Kristian og Sofia er opptatt av elevenes medbestemmelse i klasserommet. Kristian beskriver også at han bruker Mentimeter som en veldig direkte form for demokrati i klasserommet, slik at elevene i stor grad får øvd seg på demokratisk deltakelse (Stray, 2011). For Kristian er det i tillegg viktig at elevene skjønner hva en graf kan bety. Hans inntrykk er at det ofte tas for gitt at elever forstår grafiske fremstillinger, men at det ikke alltid er tilfellet. Han påpeker at tallforståelse er viktig også i samfunnskunnskap, og spesielt knyttet til forståelse av valg og politikk, som med valgkretser og oppslutning. Han tydeliggjør dette også under undervisningen, slik at elevene tenker gjennom sin rolle i å delta i beslutninger. Innenfor tematikken valg og politikk vil dette også kunne forsvares fra et demokratisk standpunkt for samfunnskunnskap, og være en del av grunnleggende demokratiske verdier for deltakelse (Ryen, 2021), samt undervisning *om, for og gjennom* demokrati (Stray, 2011).

Flere av lærerne snakker om hvordan podkast kan benyttes i skolen, både når det gjelder å lytte til podcast som en form utvidet fagstoff, eller som et produkt som elevene selv lager. Flere av lærerne forteller at de benytter podkast som et utgangspunkt for en diskusjon. Jens sier blant annet: «Jeg har også brukt podkast aktivt i timene. At man skal høre på en podkast og så skal vi diskutere den i etterkant». På denne måten har alle elevene nokså like utgangspunkt før en diskusjon, da alle har hørt det samme. Jens beskriver det nærmest som en type «Flipped Classroom», og vektlegger at dette gjøres for at alle elevene skal ha samme forkunnskaper. Vi tolker det som at Jens har et ønske om at alle elever skal ha grunnlag og utgangspunkt for eventuelle diskusjoner, debatter eller andre oppgaver. Jens påpeker i tillegg at podkast gir elevene muligheten til å gå dypere inn i ulike saker slik at man ikke kun fokuserer på overskriften i vanlige nyhetssaker (Mihailidis, 2012; Ryen, 2021). Han forteller også at podkast har blitt en vurderingsform, der oppgaven elevene får skal leveres inn som en podkast.

Rollespill er et annet verktøy som enkelte av lærerne nevner. Blant annet Stig er tilhenger av dette. Én variant han ofte bruker beskriver han slik:

Jeg later som at jeg er statsminister. Og hvis det da reises et mistillitsforslag må det da enten forkastes eller innstilles slik at jeg må gå av. Men da spør jeg: 'er du sikker på at du vil stille dette mistillitsforslaget? Hvem skal ta kontrollen da?' For dette synes de er vanskelig, og jeg tenker at det er en fin øvelse for dem. I tillegg bruker jeg sånne små plastkort med ulik farge for ulike partier. Så kommer de i ulike partigrupper. Så må de prøve å stable sammen en regjering.

(Stig)

Videre forteller Stig at slike rollespill kan hjelpe elevene med å sette seg inn i problemstillinger og dilemmaer. På denne måten tror han at temaene som tas opp blir litt nærmere virkeligheten (Koritzinsky, 2020; Ryen, 2021). Siden samfunnskunnskap som nevnt i teorikapittelet inneholder mange abstrakte begreper (Mathé, 2021) kan rollespill være én måte å konkretisere faget. Virkelighetsnær undervisning er med på å gjøre stoffet relevant og aktuelt for elevene (Hunnes, 2015, s. 139; Koritzinsky, 2020). Lærerne som nevner rollespill som verktøy er opptatte av å velge ut temaer i rollespill som er virkelighetsnære for elevene. Jens benytter også dette, men som han sier: «Av og til går det bra, andre ganger går det rett i dass for å si det rett ut». Selv om det ikke alltid går som man skulle ønske, vitner dette om et ønske om å variere undervisningen og forsøke nye metoder. Stigs eksempel, der han spiller rollen som statsminister, vitner om at rollespill som verktøy kan knyttes tett opp mot temaet valg og politikk i valgår.

5.4.2. Verktøy og metoder utenfor klasserommet

En annen mulighet lærere har er å ta med elevene ut av klasserommet. Dette kan være seg museer, valgtorg eller Stortinget. Alle lærerne vi snakker med forklarer at de ser på slike utflukter som en viktig ressurs. Mange forteller at tiden ofte ikke strekker til for å oppnå en vellykket ekskursjon, men at de gjerne skulle gjort dette hyppigere. Kristian sier dette om utflukter: «Minitinget har alltid vært populært og omvisning på Stortinget. Da blir det konkret. Her sitter de og trykker ja eller nei. De har sett det på TV. De får et visuelt bilde på det». En utflukt til slike institusjoner vil gi håndfaste erfaringer og gi elevene mange inntrykk

(Frøyland, 2010, s. 72). Det å reise ut av klasserommet kan bidra til at elevene får noe konkret å knytte kunnskapen til, slik også begreper ofte trenger å koble seg til elevenes livsverden (Hunnes, 2015; Mathé, 2021; Sandahl, 2014).

Kristian forklarer at tiden dette tar ofte står i veien for å gjøre det så ofte som han skulle ønske, spesielt i et lite fag som samfunnskunnskap. Sofia beskriver også disse utfordringene og at det har blitt verre etter Covid-19. Hun sier: «Etter Corona har det falt litt bort. De turene tar ofte ganske lang tid og ting skal planlegges nøye. I tillegg har vi sett at ting ofte er fullt. Det er nok noe som henger igjen etter Covid». Derfor ser vi at en del praktiske forhold begrenser lærernes muligheter til å ta undervisningen ut av klasserommet. Jens derimot jobber på en skole som ligger nokså sentralt som byr på flere muligheter og dette kommer tydelig frem på dette feltet. Han snakker blant annet om å dra til valgboder i valgkampen og sier: «Det er et opplegg vi alltid gjør». En slik tur til valgboder gir elevene mulighet til å snakke direkte til politikere og stille dem kritiske spørsmål de har forberedt på forhånd, forklarer han. Dette kan ses på som en praktisk aktivitet der elevene lærer gjennom å utføre konkrete demokratiske gjøremål (Stray, 2011). Dette er i tråd med flere av punktene som Frøyland (2010, s. 33) viser til. Ett av disse punktene er det som kalles *praktisk* og kan omhandle aktiviteter utenfor skolen som for eksempel å besøke valgboder. Jens er i tillegg opptatt av at elevene skal se nærmere på ytterpartiene. Dette sier han er lettere ved å besøke valgboder da elevene faktisk kan snakke med partier som NKP, Alliansen og Demokratene. På denne måten mener han elevene kan få et bredere perspektiv på politikken. Jens legger til at han ofte har et inntrykk av at elevene har vanskeligheter med å se forskjellen på partiene, og at de derfor trenger håndfaste erfaringer, og gjerne ansikter å knytte politiske standpunkt opp mot. Vårt inntrykk er at alle lærerne skulle ønske de fikk til flere turer, men at det praktiske er vanskelig å få til.

To av lærerne vi har intervjuet, Kari og Jens, forteller at skolene de jobber på, praktiserer fagdager. Fagdager vil si at én dag hver uke er låst til ett spesifikt fag. Fagdager har blitt vanlig i norske skoler og har noen fordeler som nettopp Kari og Jens nevner. Kari forteller at hun bruker disse dagene aktivt til å ta med klassen ut og «møte politikere og folk som jobber i systemet. For det tenker jeg er viktig. Å få andre til å bidra med den kunnskapen de har og ikke bare læreren». Jens forklarer: «Det gir didaktiske muligheter til å gå inn i komplekse temaer der vi trenger tid. Dette gir meg muligheten til å logge dem på over tid og er en

veldig flott ting, og da særlig i valgundervisning». Jens trekker frem flere fordeler av å ha slike fagdager der man går dypere inn i materien. Flere tar opp dette med knapphet på tid, og ut ifra det Jens sier kan det virke som at fagdag er et positivt tilskudd til skolehverdagen. Kristian og Oscar jobber på skoler som ligger noe mindre sentrumsnært og en utflukt vil trenge mer planlegging og tid. Deres skoler har derfor stort fokus på å arrangere valgtorg på skolen under valgkampen. Både Oscar og Kristians inntrykk er at dette er med på å løfte elevenes interesse for valg og politikk. Det er tydelig at lærerne er pragmatiske i sin undervisningsplanlegging, og ser etter løsninger og muligheter for elevene å oppleve det faktiske demokratiet likevel. Både Oscar og Kristian sier at de alltid forbereder elevene på dette arrangementet med å utforme spørsmål de kan stille og oppgi hvordan man skal opptre i slike situasjoner for å bevare respekten selv om man ikke er enig i politikken til den man snakker med. Deres syn stemmer overens med Mouffe (1999) sine teorier om agonisme og Iversen (2016) sine ideer om uenighetsfellesskap. Kristian og Oscar sine utsagn kan tolkes ut ifra Iversen (2016) sine tanker om god samtalekultur, og at elevene skal lære å tåle uenighet. Kristian forklarer det med at «det skal være saklig og respektfullt». Det er et viktig moment at elevene lærer å behandle sine meningsmotstandere med respekt, og dermed lære *for* å delta i demokratiet (Stray, 2011). Både Kristian og Oscar mener at valgtorget er med på å øke den politiske interessen til elevene. Kristian tror dette handler både om at elevene selv ser at valgkampen utspiller seg både digitalt og i det offentlige rom, men han tror også det handler om at skolen legger til rette for det. Han utdyper: «Det er også kanskje fordi vi legger opp til litt mer. Skolevalg, debatt, partiene kommer hit på valgtorg. Så det kan jo være at vi legger til rette for det, og at det er derfor». Det er interessant at han tenker at skolens egne grep er med på å løfte elevenes engasjement innenfor politikk og valg i valgår.

5.4.3. Oppsummering verktøy og metoder

Lærerne bruker altså mange ulike verktøy for å nå elevene med ny kunnskap. Samtidig vil vi understreke at de også benytter klassiske metoder som forelesning og oppgaver relatert til det læreren har snakket om. Det vi sitter igjen med etter alle intervjuene er i hovedsak at lærerne benytter mange ulike verktøy for å variere undervisningen om politikk og valg, særlig når det er valgkamp hvor lærerne får enda flere verktøy de kan benytte seg av. Variasjon i bruk av verktøy sørger for at elevene støter på flere ulike metoder som er med på

i å gi dem flere erfaringer som er sunt i opplæringen (Frøyland, 2010, s. 32). Vi ser at lærerne aktivt er på leting etter nye verktøy de kan bruke og er proaktive i jakten på å skape lærelyst blant elevene. Mentimeter, som er et nokså nytt hjelpemiddel, er et tydelig bevis på nettopp dette.

5.5. Samtaleformer

Et verktøy alle lærerne trekker frem er debatt og diskusjoner i klasserommet. Debatt og diskusjon er viktige elementer i demokratiet, og i valg og politikk også utenfor klasserommet. Dette har derfor vært et sentralt moment i våre intervjuer, og noe lærerne gir uttrykk for å ha et bevisst forhold til i undervisningen om valg og politikk. Lærerne trekker frem ulike perspektiver på både gjennomføring av debatter og diskusjoner, men også hvorfor de velger å gjennomføre dette, eventuelt ikke gjennomføre debatt. Et generelt mønster som kommer frem i intervjuene er at debatt ofte blir useriøst, og fordrer en sterk og tydelig klasseledelse. Et annet moment som er viktig er at lærerne ønsker at elevene skal sette seg inn i ulike perspektiver knyttet til politikken. Flere av lærerne er tydelige på at de streber etter å skape en trygge debatter og diskusjoner for alle elevene slik at det bidrar til god læring. Kristian sier blant annet:

Ja, det har vi gjort en del. Vi setter opp en slags *debatt på konfirmasjonsleir*. Det er en ordstyrer som får instruksjoner. Det skal være saklig og respektfullt og så er jeg veldig tydelig på at de ikke har valgt parti selv. Sånn at det ikke blir personlig.

(Kristian)

Fem av seks lærere sier at de i forbindelse med valgkampen organiserer en partilederdebat i klasserommet der alle elevene får utdelt egne partier som de skal representere. Jens er den eneste som konsekvent ikke benytter seg av slik debatt. Han begrunner dette med at: «Da lærer de seg kun å argumentere ut ifra ett standpunkt og jeg opplever at elevene da går inn på partiprogrammene og så pugges de de argumentene og presenterer de». Dermed er Jens skeptisk til at elevene kun får det ene synet. Jens mener dette er å se på som en nokså lav form for drøfting ved at elevene ikke må tenke selv, men låner argumenter og standpunkt

fra partiene. Hans argumentasjon kan ses i sammenheng med Blooms taksonomi og at man her kun er på «remember» (Anderson & Kratwohl, 2001; Bloom et al, 1956). Jens utdyper dette med at: «Jeg ønsker at de skal deliberere. At man skal se ting fra ulike sider». Dette mener han er vanskelig å oppnå i en partidebatt der målet er å gå seirende ut. Nettopp dette er også Mercer og Littletons (2007) bekymring knyttet til den konfliktbaserte samtalen. Jens beskriver at han forsøker å vise ulike sider av politikken og de ulike meningene, og at det ikke er én riktig side av en sak. Likevel er hans oppfatning at elevene får et sterkt konkurranseinstinkt, og at de vil vise seg frem for de andre i klassen og vinne (Mercer & Littleton, 2007). Jens peker på at dette er vanskelig i skoledebatt, som det også er i «normale» debatter. Kari på sin side mener at det er mange aspekter ved klasseromsdebatter: «Elevene får god innsikt i politikken, men også erfaring i å tørre å delta og kunne få lov til å uttrykke seg om politiske saker de kanskje ikke er helt enig i». Samtidig peker også Kari på noen utfordringer ved klasseromsdebatt. «Det er ofte de 'sterkeste' elevene og de mest politisk interesserte som bringer frem meninger. Jeg prøver derfor å utfordre dem til å sette seg inn i et annet politisk ståsted uten at meningen deres skal skinne igjennom». Kari sier at hun ofte plasserer faglig 'sterke' elever på motsatt politisk side enn de egentlig er.

Det Jens sier om deliberasjon har også Aashamar poengtert gjennom at diskusjon i felleskap skal forplikte seg til å etterstrebe søken etter «det bedre argument» (Aashamar, 2021, s. 97). «Det bedre argument» er et poeng Mouffe (1999) stiller seg kritisk til ved at hun mener ikke alle debatter vil ha ett argument som trumfer de andre og at noen uenigheter i samfunnet eksisterer naturlig. Slik vi ser det er hovedpoenget til Jens her at elevene skal tenke selv og bygge videre på eksisterende argumenter, slik at det blir en utforskende samtale (Mercer og Littleton, 2007). Jens sier samtidig at det skal ligge en respekt i bunn for andres synspunkter. Stig mener det er viktig med rom for uenigheter i klasserommet, og trekker selv frem uenighetsfellesskapet (Iversen, 2016). Han mener likevel dette kan variere fra klasse til klasse. «Det tror jeg kommer veldig an på klassemiljø. I den ene klassen jeg har nå er det stort rom for uenighet og ikke minst humor». Stig sitt poeng er at et hvert klassemiljø lever sitt eget liv. Slik vi tolker Stig sine utsagn er rom for uenighet og respekt for andres meninger en viktig del av hans undervisningspraksis (Iversen, 2016).

Jens virker å ha tenkt nøye gjennom hvorfor han bestemt seg for å ikke gjennomføre partidebatter. Som han selv sier: «Alle de andre lærerne på skolen kjører slike debatter, men ikke jeg». De andre lærerne vi intervjuer beskriver likevel at de gjennomfører debatt, og at elevene synes det er gøy og annerledes enn vanlig undervisning. Det er tydelig at det foreligger mange ulike grunner til å gjennomføre debatter eller diskusjoner, men også å ikke gjøre det. Aashamar (2021) peker på at diskusjoner og debatter kan forløpe kaotisk i klasserommet, og at en som lærer har risiko knyttet til eksempelvis uengasjerte elever. Aashamar et al (2018) trekker frem at gode diskusjoner er kjennetegnet av flere perspektiver, som kan være vanskelig med uengasjerte elever. Hvis man som lærer ikke har de spørrende og utforskende elever, vil disse perspektivene i mindre grad komme frem, som er nettopp det Stig og Kari påpeker.

Oscar beskriver at han synes det er vanskelig å bruke debatt fra TV som verktøy. Han sier elevene i liten grad forstår de korrekte spillereglene for demokratiet og kommunikasjon i demokratiet, og at de derfor ikke kan bruke politikere som "modeller" for debatt. Han poengterer at politikere oppfører seg som fiender. Vi tolker Oscars utsagn innenfor en agonistisk tankegang (Mouffe, 1999). Oscar ser det derfor som problematisk å vise debatt fra TV til elevene, og at de skal kunne bruke politiske ledere eller profiler som en modell til egen læring om debatt og demokratiske diskusjoner, også i klasserommet. Her tolker vi også at Oscar ønsker at elevene skal kunne argumentere med hverandre og samtidig behandle medelever med respekt selv om de er uenige i hverandres synspunkter. Det å komme til enighet, eller å akseptere hverandres uenighet, er et viktig mål i demokratiske samfunn (Habermas, 1995; Mouffe, 1999; Aashamar, 2021, Aashamar et al., 2018). Vi tolker lærerne dit hen at debatt og diskusjon kan løftes opp som en overordnet demokratisk ferdighet, og at diskusjonen eller debatten ikke alltid gjennomføres på bakgrunn av tema i seg selv, men som en ferdighetstrening (Mathé, 2021).

Debatt og diskusjon er de samtaleformene som forekommer hyppigst i våre intervjuer. I tillegg nevner enkeltlærere mer spesifikke øvelser de benytter seg av knyttet til samtaleformer. Jens beskriver at han ofte benytter seg av noe som heter dialogduk hvor utgangspunktet ofte er en problemstilling elevene skal ta stilling til. Målet med dialogduken er å fremme deltakelse og at elevene skal kunne begrunne argumentene de presenterer (Granlund, 2021, 74). Granlund beskriver at denne formen for samtale er preget av en

deliberativ tankegang, nettopp fordi strukturen gir et mål om enighet blant deltakerne (Aashamar et al., 2018). Dette er ikke problematisk i seg selv, men kan gjøre at elevene ikke ser de store konfliktene som foregår i samfunnet. Derfor henger også dette valget til Jens overens med hans valg om å ikke ha debatt fra partienes side i klasserommet. Duken finnes i mange varianter og Jens forteller at han ofte lager sine egne duker som er skreddersydd for valg og politikk med aktuelle politiske spørsmål.

Diskusjon er i teorien mangt, og går utover kun klasseromssamtale. Aashamar peker på at diskusjon skal være preget av ulike synspunkter, og at den har som formål å utvikle ny kunnskap (Aashamar et al., 2018). Det er ikke tydelig for oss at lærerne skaper et tydelig skille mellom debatt og diskusjon i klasserommet, ei heller i intervjuene. Vi leser dette som at debatt og diskusjon kan være overlappende, og inneholde mange av de samme momentene. Samtidig er det viktig å påpeke at lærere ofte arrangerer mer strukturerte former for samtale og meningsbryting, og da vil dette kjennetegnes som en debatt.

Vår tolkning av lærernes bruk av samtaleformer er at det foreligger store variasjoner, både knyttet til om de gjennomfører debatt og diskusjoner, og hvordan dette i så fall gjøres. Aashamar (2021) peker på at ulike elever kan ha ulik nytte av samtaleformer i klasserommet. Noen former for debatter kan også gi elevene ferdigheter i å håndtere uenighet og et mangfold av meninger, mens dialoger kan gi elevene mer trening i å finne enighet i egne og andres argumenter. Lærerne har ulike perspektiver som knytter seg opp mot større teorier om demokrati og samtaleformer. Jens er svært opptatt av at elevene faktisk tar et standpunkt som er deres eget, og ikke bare låner fra partiene eller eventuelle politikere, på samme måte som Tryggvasson (2018) hevder at elever ikke skal forsvare synspunkter de ikke er enige i fordi det minimerer følelsers rolle i samtaler. Jens mener at det å låne argumenter i liten grad setter de i stand til å skulle ta egne standpunkt senere i deres karriere som velgere. Hans fortellinger om egen undervisning er også preget av en deliberativ tankegang, som han selv nevner. Han er opptatt av at elevene skal komme til en enighet, samtidig som respekt for andres ytringer er viktig. Dette gjenspeiler seg også i hans bruk av dialogduk, hvor hovedmålet nettopp er å komme til en enighet. Et slikt spill tolker vi at kan ses på i lys av *for* demokrati-tilnærmingen i og med at man her øver seg på kommunikasjon og argumentasjon (Biseth, 2014; Stray, 2011). En form der målet er enighet sier Aashamar et al (2018) kan være viktig for å fremme demokratiske samtaler i skolen og kan knyttes opp mot

Habermas' fokus på «kraften i det bedre argument» (1995; Aashamar, 2021). Slik vi ser på dialogduken, skal den være et verktøy som fremmer utforskende samtaler, på samme måte som Mercer og Littleton (2007, s. 59) mener er hensiktsmessig. Det er likevel flere av de andre lærerne vi har intervjuet som mener at elevene må oppøves i å håndtere uenigheter, og lære at det finnes konflikter i samfunnet man har ulike oppfatninger om. Vi tolker at flere av lærerne legger seg mer på linje med Iversen (2016) sine argumenter om et uenighetsfellesskap. Iversen (2016) trekker frem at nettopp debatt, heller enn diskusjoner i klasserommet, kan gi elever ferdigheter de trenger for å håndtere uenigheter. Samtidig er det viktig å påpeke her at alle lærerne trekker frem ulike argumenter og refleksjoner rundt sin anvendelse av samtaleformer i klasserommet, og at kun Jens nevner deliberasjon spesifikt. Bruken av debatt, diskusjon eller andre former for samtale vil også variere mellom ulike klasser med ulike forkunnskaper, muntlige ferdigheter, samt ønsker om å ytre seg.

5.5.1. Elevgruppens påvirkning på samtalen i klasserommet

Samtaleformer krever naturligvis at det er flere deltakere som er involvert. Elevgruppen vil som følge av dette påvirke hvordan samtalen utarter seg i klasserommet. Alle lærerne vi har snakket med forteller at elevsammensetningen vil være en faktor på de åpne diskusjonene og debattene som foregår i klasserommet, og særs tilknyttet valg og politikk. Et mønster som viser seg, er at lærerne setter pris på elever som har en aktiv tilnærming til diskusjoner og debatter. Innenfor tematikken om valg og politikk betyr ikke dette at elevene må være politisk aktive, men at de har meninger de ønsker å ytre i klasserommet og som derav gir grobunn for diskusjon som føles nære for elevene. Elever er alle individer og det er store forskjeller i hvilken undervisning og tilpasning en må gjøre for best mulig utbytte for elevene. Et generelt mønster lærerne trekker frem er at man med faglig sterke klasser som har gode forkunnskaper raskere kan gå mer i dybden. På den andre siden hvor elevene i mindre grad har forkunnskaper om politikk og valg, sier lærerne at det er viktig med en innføring i grunnleggende kunnskaper om valget og politikken som foregår for at ulike samtaleformer skal bli mulig i klasserommet. Innenfor undervisning om valg og politikk vil lærerne fra tid til annen ha elever som er svært interessert i dette temaet. Jens forklarer blant annet at han i en klasse hadde to elever som var meget aktive i FpU under valgkampen. Han forteller at dette var en stor ressurs i undervisningen om nettopp valg og politikk da disse to elevene

hadde både mye engasjement, men også kunnskap om politikk i Norge. De bidro, ifølge Jens, til mye diskusjon i klassen. Han beskriver det slikt:

De var veldig aktive, og det hjalp på de andre elevene også. Det å ha med så aktive elever i klassen hjelper utrolig mye. Og det er en stor ressurs å ha med folk som er aktive i politikken. De andre elevene blir nysgjerrige, og det skaper engasjement.

(Jens).

Jens peker her på en ytre faktor som bidrar inn i undervisningen. Det virker på oss som at undervisningen hadde blitt annerledes dersom disse to elevene ikke var i denne klassen. Jens trekker frem at disse to elevene hadde mye kunnskap som de villig delte med klassen. Han sier at dette la til rette for en god samtaledynamikk, både mellom han og elevene, men også elevene seg imellom. Det Jens viser til her kan ses i sammenheng med det Sætra (2021) sier om læring i fellesskap. Samtidig peker Stig på sin side at denne nysgjerrigheten på det politiske Norge har sunket, og at tilfeller som Jens beskriver blir sjeldnere. Flere av lærerne peker på at det er stor hjelp og støtte i deres undervisning om elevene selv er aktive i politikken. Både Stig og Jens trekker frem konkrete eksempler, og viser til at elevene kan fungere som deres «sparringspartnere» i undervisningen. Samtidig peker Stig på at elevene i dag i mindre grad er aktive og engasjerte i politikken. «Jeg vet ikke om noen her nå som er aktive i Unge Høyre eller AUF. Det er mindre av det. Og dette var jo egentlig en skole hvor veldig mange var aktive i ungdomspartier tidligere». Som nevnt i presentasjonen av informantene, har Stig lang erfaring fra den norske skolen og peker her på en utvikling han har observert over tid. Sofia trekker frem noe av det samme, og sier: «Det er ikke så ofte jeg har elever som er aktive i politiske partier, eller, de sier det hvert fall ikke høyt i klassen». Stig og Sofia er de lærerne vi har intervjuet med lengst erfaring i både skolen og i faget, og vi vil tro at de er de to av informantene våre som i størst grad vil legge merke til en slik trend.

Elevgruppens sammensetning kan også komme til uttrykk i ulike aktiviteter. Lærerne har tidligere beskrevet at de bruker debatt aktivt i undervisningen om valg og politikk. Oscar beskriver flere utfordringer med dette, og at dette krever mye av elevgruppen. Oscar sier: «Det er en pedagogisk utfordring med debatter at det ofte er de samme fire elevene som sier alt». En utfordring med nettopp debatter og diskusjoner er at ikke nok perspektiver blir

lagt frem. Elever skal i samfunnskunnskap oppøve seg ferdigheter i å håndtere andre standpunkter enn de selv har (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan bli en utfordring dersom det kun er et fåtall elever som ytrer sine meninger, og det er nok noe av dette momentet Stig og Oscar peker på. Elevdeltakelse er sentralt i all undervisning, men spesielt her hvor det krever mer muntlig deltakelse fra elevene. Oscar peker på et annet sentralt moment som påvirker særs undervisning om valg og politikk i valgår. Han sier at valget er allerede tidlig i september og at undervisning om tematikken, spesielt på Vg 1, starter når elevene ikke kjenner hverandre. Det å gjennomføre debatter, som kan være utfordrende for en del elever, er ikke alltid derfor like hensiktsmessig eller mulig å gjennomføre på en god måte. «Et annet problem er at de som har samfunnskunnskap Vg 1 ikke kjenner hverandre. Om man skal ha en ordentlig debatt allerede før 11. september [valgdagen] er det vanskelig når man bare har kjent hverandre i 3 uker» sier Oscar. Som nevnt i delkapittelet om begreper (5.3.2.) preger også dette samtalekulturen i klasserommet. Flere av lærerne påpeker at en diskusjon i august er veldig forskjellig fra en diskusjon i mai, hvor elevene er tryggere på både hverandre og læreren. Sofia trekker dette argumentet lengre, og uttrykker: «I en ideell verden hadde jeg hatt partidebatt så sent som mulig». Vi tolker dette på bakgrunn av et ønske om større trygghet og kjennskap i klasserommet. Det er fullt mulig at denne problemstillingen ville vært gjeldende for annen tematikk i samfunnskunnskap også. Likevel peker lærerne på debatt som et viktig verktøy, ved siden av diskusjon og klasseromssamtaler. Det kan være vanskelig å gjennomføre med usikre og lite muntlig aktive elever. Dette rimer godt med utfordringene Iversen (2016, s. 31) peker på med å skape et trygt og godt ytringsrom i klasserommet. Det vi ser ut ifra lærernes utsagn er at debatt og diskusjon er vanskelig å gjennomføre i praksis når man samkjører valg og politikkundervisning med valgkamp. Dette på bakgrunn at valgkampen (august/september) foregår i en periode der elevene ikke kjenner hverandre særlig godt (Iversen, 2016; Sætra, 2021). Stig mener på sin side at denne problematikken har blitt verre over tid.

Ja, det er en stille og svak gruppe som sliter med seigt materiale. Jeg har aldri hatt en stillere og høfligere gruppe elever enn det jeg har i dag, og det er så forferdelig kjedelig. Jeg må dra det ut av dem hele tiden, i motsetning til den andre klassen jeg har nå.

(Stig)

Stig forteller i intervjuet at han har arbeidet som samfunnskunnskapslærer i 25 år, og viser til utviklingen han selv har sett. Han sier forkunnskaper hos elever er mindre, og de er mer stille enn tidligere, og mindre engasjerte. Han peker ikke på at dette handler om valgundervisning generelt, men hele faget. Stig sier også at dette med forkunnskaper er vanskelig å få inn.

Vi ser at ulike samtaleformer blir brukt gjennom hele perioden om valg og politikk i valgår. Vi tolker lærernes bruk av disse samtaleformene som at de oppfyller ulike mål. Dette kan være blant annet for å forbedre elevenes muntlige ferdigheter, men også for at elevene skal lære seg å respektere andres synspunkter og se saker fra forskjellige sider (Aashamar, 2021). På et enda høyere nivå vil samtaleformene være demokratilæring i seg selv (Stray, 2011; Aashamar, 2021), men også vise hvordan politikk foregår også utenfor klasserommet. De ulike samtaleformene som blir brukt av lærerne vi har intervjuet kan ses på i lys av Mercer og Littletons (2007) tre hovedkategorier: den konfliktbaserte, den kumulative og den utforskende samtalen. Alle samtaleformene vi har hørt fra lærerne bærer preg av elementer fra alle de tre kategoriene, men for eksempel en ren debatt i klasserommet vil kunne ses på som konfliktorientert av natur, nettopp fordi den er preget av individuelle hensyn og at elevene blir opptatt av å ha rett og 'vinne' debatten. Derfor skapes ikke et deliberativt klima. Debatt som innebærer mye konflikt vil heller ikke kunne ses på som agonisme nettopp fordi det mangler aspektene som hører til, være seg for eksempel respekt for andres argumenter (Mouffe, 1999). Vår tolkning er at alle lærerne bruker debatt, men samtlige uttrykker at de bruker debatt med forbehold og unngår å gjennomføre det for ofte. Dette på bakgrunn av at lærerne ikke føler debatt bidrar til læring, utvikling og utforskning, dersom man bruker det for ofte. Det virker på oss som at lærerne likevel mener elevene trenger å ha vært igjennom denne opplevelsen, også for å få et innblikk i politikkens natur, samt at mange elever synes det er en morsom øvelse ifølge lærerne. Lærerne vi har intervjuet forteller at de ønsker at elevene skal ha vært igjennom en slik øvelse som debatt, og ICCS-studien peker på at ungdom som har gjennomført debatt, har en bedre demokratiforståelse (Huang et al, 2017). I et annet lys vil det for lærerne være viktig at elevene opplever andre argumenter som de, enten er oppriktig uenige i, eller har fått beskjed om å være uenig i. Dette øvelsen sier flere av lærerne at elevene får gjennom eksempelvis rollespill. For oss virker det ikke som at noen

av lærerne mener at debatt vil være den mest fruktbare for utvikling, men at de ønsker at elevene skal få en erfaring med formen debatt. Vi tolker det som at lærerne ofte streber etter å skape en mer utforskende samtale (Mercer & Littleton, 2007, s. 59) og tyr derfor oftere til diskusjon, enn debatt. Samtidig ser vi at lærerne har ulike mål med enighet og konsensus. Vår tolkning er at lærere som Stig og Kari trekker frem at det er viktig at elevene faktisk mener noe, og at uenighet i seg selv ikke er et onde. På den måten kan vi si at disse to legger seg på en mer konfliktbasert linje enn de resterende lærerne i utvalget, men Stig og Kari går mer i en retning av uenighetsfellesskap (Iversen, 2016) enn den konfliktbaserte samtalen slik Mercer og Littleton (2007, s. 58-59) presenterer.

Diskusjon virker som nevnt å være hyppigere brukt enn debatt. En tolkning handler om at diskusjon er mer tidseffektiv, krever mindre planlegging, og ikke minst denne samtaleformen for en mer utforskende stil (Mercer & Littleton, 2007, Aashamar, 2021). Formen diskusjon legger ikke opp til at en elev skal 'vinne', men åpner opp for ulike perspektiver. Gjennom utsagnene til lærerne ser vi at de har et stort fokus på respekt og god samtalekultur. Det går selvsagt an å bevare disse verdiene inn i en debatt, men lærerne trekker frem at formatet gjør det vanskeligere. Vi tolker lærernes utsagn som et ønske der elevene skal respektere hverandres uenighet og øve seg på å argumentere fra et synspunkt de selv ikke er enige i. Dette kan stå i kontrast til hva Tryggvasson (2018) hevder og kan minske følelsers rolle i samtaler. Målet med den utforskende samtalen (Mercer & Littleton, 2007, s. 59) er sosial resonering og kunnskapsproduksjon som har som mål å komme til en form for enighet. Vår tolkning er at lærerne ser på den utforskende samtalen som et ideal, men at for få aktive elever gjør det vanskelig å oppnå i klasserommet, og med politiske spørsmål som tema. Vi ser også at målet om enighet varierer blant lærerne, og at begreper som respekt og toleranse står seg som mer essensielt. Derav tolker vi at klasseromssamtalene som lærerne trekker frem i større grad bærer preg av å være kumulative (Mercer & Littleton, 2007), fordi få nye perspektiver bringes til torgs og at elevene generelt er for uengasjerte til at idealet om den utforskende samtalen oppnås.

6. Konklusjon

Gjennom dette prosjektet har vi oppdaget ulike aspekter ved læreres undervisning om valg og politikk i samfunnskunnskap i valgår. Våre intervjuer har gitt oss et bilde av seks læreres fortellinger om en viktig del av samfunnskunnskap. Det som kommer aller tydeligst frem for oss er hvor mye lærerne bryr seg om faget. De har en enorm vilje til å undervise i samfunnskunnskap og legger svært mye arbeid ned i undervisningen. I tillegg ser vi at alle seks har et stort eierskap til samfunnskunnskap og genuint mener at faget er til stor nytte for elevene. Denne entusiasmen har smittet over på oss og vi ser virkelig frem til å selv bli en del av dette profesjonsfellesskapet. Vår problemstilling var: «*Hva forteller et utvalg samfunnskunnskapslærere om egen praksis rundt valgundervisning i valgår i Norge?*». Vi har gjennom intervjuer besvart denne problemstillingen der vi har spurt om blant annet metoder, verktøy, fagets formål og samkjøring mellom valgkamp og undervisning om temaet. Vårt hovedfunn er at det gir lærerne mange strenger å spille på ved å samkjøre undervisningen om valg og politikk med valgkampen. Lærerne selv sier at elevene er mer aktive og deltakende i undervisningen, særs når det foregår stortingsvalg. Lærerne forteller at det å lære om et tema samtidig som det skjer gir en ekstra dimensjon til undervisningen. Lærerne får konkrete knagger å henge kunnskapen på. Dette knytter vi til «det eksemplariske prinsipp» (Henriksen, 2005) hvor formålet ikke er å lære om det spesifikke valget i for eksempel 2021, men valg på et generelt nivå. Lærerne forteller om mye bruk av nyheter som aktualisering i tematikken, og særlig gis de denne muligheter under valgår, slik Journell også fant i sine studier fra USA (2009, 2020). Samtidig synes lærerne det er en utfordring i undervisningen at mye av nyhetsbildet er preget av konflikt i valgkampen (Koritzinsky, 2020). Samtidig har vi sett at lærerne benytter den muligheten som valget gir i undervisningen, med skolevalg, valgtorg, valgboder utenfor skolen og det generelle aktuelle. Aktualiseringen blir brukt i undervisning med flere formål som både omhandler kritisk tenkning, deliberasjon, kommunikasjon og oppdaterthet. Vi tolker dette som undervisning både *om* og *for* demokrati (Stray, 2011). Lærerne beskriver det som essensielt at elevene forstår samfunnet rundt seg. Samfunnskunnskapslærere vil derfor oppnå flere mål ved undervisningen om nyheter; elevene vil både trenes opp i kritisk tenkning og refleksjon, i tillegg til å bli interessert i det som skjer utenfor klasserommet og egen livsverden (Hunnes, 2015; Mathé, 2021; Sandahl, 2015).

Et annet funn vi har sett er hvordan lærerne jobber for å få elevene til å kunne se saker fra flere sider. Dette trekker også flere av lærerne frem at er deres egen forståelse av fagets kjerneelement. Lærerne er opptatt av at elevene skal se flere perspektiver (Mercer & Littleton, 2007) som krever deltakende og engasjerte elever. Dette engasjementet forsøker lærerne å skape gjennom diskusjoner og enkelte debatter i klasserommet, men at dette er krevende øvelser, som fordrer engasjerte og opplyste elever. Lærerne selv uttrykker også et dilemma hva gjelder deling av politisk oppfatning, som spesielt gjør seg gjeldende i valgår ifølge flere av lærerne. Et funn vi ser er at flere av lærerne uttrykker at de ikke deler sine personlige meninger, men at de heller ønsker å bruke seg selv til å skape en balanse i meningsmangfoldet (Iversen, 2016; Mouffe, 1999; Aashamar, 2021). Vi tolker det som at lærerne prøver å fylle perspektiver som ellers ikke ville blitt inkludert. Vi ser også at lærerne forteller at de legger vekt på respekt og toleranse i klasserommet, og at uenighet skal møtes med faglige og konstruktive motargumenter (Iversen, 2016). Derav ser vi av dette at lærerne legger mye vekt på forkunnskaper i oppstarten av tematikken politikk og valg, særlig i valgår, for at elevene skal forstå valgkampen som foregår parallelt med undervisningen. Lærerne bruker noe tid i oppstarten av tematikken på å kartlegge forkunnskaper, som også danner et grunnlag for videre undervisning som i større grad omhandler refleksjon, drøfting og kritisk tenkning (Anderson & Kratwohl, 2001, Stray, 2011). Det er også et viktig moment at lærerne forteller om visse forskjeller i oppbygging mellom studiespesialiserende klasser og yrkesfag, hvor førstnevnte har større fokus på undervisning *om*, mens på yrkesfag er det *for* og *gjennom* komponentene som vektlegges (Stray, 2011). Dette være seg spesielt knyttet til undervisning om begreper og kompleksiteten i disse (Anderson & Kratwohl, 2001; Christensen & Mathé, 2023).

I tillegg ser vi at mange av de verktøy og metoder som er brukt av lærerne har et sosialt aspekt. Det er påfallende at så og si alle verktøy og metoder nevnt av lærerne fordrer et samspill med andre. Vi ser at lærerne underviser om valg og politikk i starten av skoleåret, og begrunner dette med aktualiteten som valgkampen medbringer, men at de også ser på denne tematikken som en fin inngangsport i en ny klasse. Som et konkluderende moment vil vi fremheve at lærerne forteller at det å ha en valgkamp gående parallelt med undervisningen om valg og politikk gir mange didaktiske muligheter som de helt tydelig benytter seg av.

6.1. Samfunnsfagdidaktiske implikasjoner

Etter å ha intervjuet seks lærere, samt lest mye teori på emnet, sitter vi nå igjen med mange metoder og verktøy som vi selv vil ta i bruk når vi skal ut i klasserommet. Et moment som ble tydelig for oss, er hvor viktig det er å kjenne til elevenes forkunnskaper. Dette er særlig viktig i et Vg 1 eller Vg 2 fag som samfunnskunnskap er da det viser seg blant våre lærere at det er stor forskjell i forkunnskaper blant elevene, som lærerne sier kan påvirke undervisningen om temaet.

Det man kan ta med seg fra vår studie er alle fordelene som listes opp av å samkjøre undervisning om valg og politikk med selve valgkampen, og de didaktiske grepene aktualisering gir (Mihailidis, 2012; Ryen, 2021). Dette kan også kobles mot det både Journell (2009, 2020) og Hess og McAvoy (2015) fant i sine studier i USA. Samtidig mener vi at en del didaktiske grep også kan overføres til undervisning til tematikken også utenfor valgår. Da med å aktualisere og bruke nyheter aktivt i undervisningen (Ryen, 2021), og anvende nyheter for å belyse noe større enn kun den aktuelle saken, slik Henriksen beskriver som «det eksemplariske prinsipp» (Henriksen, 2005). Dette være seg eksempelvis å bruke aktuelle politiske saker for å trekke tematikken opp mot politikk som skjer parallelt (Henriksen, 2005), og eventuelt valg i andre land, som også er en del av kompetansemålene i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Våre funn om at valg og politikk kan undervises også utenfor klasserommet viser mulighetene som ligger i variert undervisning (Frøyland, 2010). Ved å intervjuer lærerne om nettopp dette har vi fått utallige ulike aktiviteter vi selv ønsker å ta i bruk i vår egen lærerjobb. Alt fra Mentimeter, flashcards og dialogduk, til ulike former for rollespill og samtaleformer. Det å fange opp slike aktiviteter var også noe av motivasjonen vår til å skrive om nettopp dette temaet og velge denne metoden. Vi kommer til å ta med oss disse aktivitetene inn i egen lærerhverdag og tror også at andre samfunnskunnskapslærere vil ha nytte av å lese om erfaringer med disse verktøyene.

6.2. Videre forskning

Dette studien har sett på læreres forteller om undervisning i politikk og valg i valgår. Vi håper denne oppgaven kan bidra med å belyse hvordan samfunnskunnskapslærere kan anvende valgkamp som et aktivt didaktisk grep i undervisningen. Vi har intervjuet et utvalg lærere om deres praksis, men en observasjonsstudie kunne bygget videre på funnene vi har gjort, og undersøkt hvilke undervisningsmetoder som gjør seg gjeldende både i og utenfor klasserommet. I tillegg kunne det vært naturlig å se på samme tematikk, men fra et elevperspektiv i undervisning om valg og politikk i valgår, og hvordan elevene forteller om hvilken innvirkning en valgkamp på undervisningen og deres interesse for faget.

Litteraturliste

- Anderson, L., & Kratwohl, D. L. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*.
- Ashley, S. (2019). *News Literacy and Democracy*. Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.ezproxy.uio.no/books/oa-mono/10.4324/9780429460227/news-literacy-democracy-seth-ashley>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm.
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153.
- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I *MÅ vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Janne Madsen og Heidi Biseth (red.) (s. 25–45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland (red.) (s. 21–47). Universitetsforlaget.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Kratwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Buckner, H. (2019). *Valgforberedende undervisning i samfunnsfag* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70161/Valgforberedende-undervisning-i-samfunnsfag--H-kon-A--Buckner.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Børhaug, K. (2011). Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(2), 23–41.
- Christensen, A., & Mathé, N. M. H. (2023). Higher order thinking in social science education—An empirical study with classroom observations from Denmark and Norway. *Tidsskrift for Sammenliknende Fagdidaktik*.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. University of Georgia Press.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry.

Theory Into Practice, 39(3), 124–130. JSTOR.

- Creswell, John. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE.
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey* (s. 177–213). Abstrakt forlag.
- Eriksen, H., & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju og observasjonsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse. Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland (red.)* (s. 297–304). Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2017). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap—Og litt tid. I *Lektor—Adjunkt—Læring. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 251–273). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Kap. 8. Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse. (Red) Emilia Andreasson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland.* (s. 167–208). Universitetsforlaget.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grix, J. (2002). Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research. *Politics*, 22(3), 175–186. <https://doi.org/10.1111/1467-9256.00173>
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk. I *E. O. Eriksen (red), Deliberativ politikk: Demokrati i teori og praksis* (s. 30–45). Tano.
- Haugen, H. Ø., & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens mulighet—Nye bidrag til en demokratisk didaktik* (5. utg.). Holger Henriksens forlag.
- Hess, D. (2004). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? *Social Education*, 68(2). <https://go-gale->

com.ezproxy.uio.no/ps/i.do?p=AONE&u=oslo&id=GALE|A115345008&v=2.1&it=r

- Hess, D., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom*. Routledge.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *UNGE MEDBORGERE Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016* (NOVA Rapport 15/2017; s. 149). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5108/NOVA-Rapport-15-2017-ICCS-nettversjon-6-november.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hunnes, O.-R. (2015). Kap: 6. Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 123–140). Fagbokforlaget.
- Iversen, L. (2016). Uenighetsfellesskap—En inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. *Dembra*, 2–14.
- Iversen, L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Journell, W. (2009). *Teaching Politics: A Study of High School Government Courses and the 2008 Presidential Election*. [Doktorgradsavhandling, University of Illinois]. <https://www.proquest.com/docview/304898039?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Journell, W. (2011). Teaching politics in secondary education: Analyzing instructional methods from the 2008 Presidential Election. *The Social Studies*, 35(2), 231–241.
- Journell, W. (2013). Making every year a presidential election year: Using The West Wing's Santos/Vinick race to simulate election politics. *Ohio Social Studies Review*, 50(1), 6–16.
- Journell, W. (2014). Teaching politics in the US history classroom. *The History Teacher*, 48(1), 55–69.
- Journell, W. (2016). Making a case for teacher political disclosure. *Journal of Curriculum Theorizing*, 31(1), 100–111.
- Journell, W. (2019). Professors, are you hiding your politics? Bad idea. *Chronicle of*

Higher Education.

- Journell, W. (2020). Teaching about the 2020 Presidential Election. *Social Education*, 84(5), 267–271.
- Jøsok, E., Tolgensbakk, I., & Wold, K. (2022, februar 22). Helt Ærlig! Demokrati- og medborgerskaps-undervisningens muligheter og utfordringer. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-demokrati-fagartikkel/helt-aerlig-demokrati-og-medborgerskapsundervisningens-muligheter-og-utfordringer/308882>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langø, M. (2015). Kap 7: Å drøfte i samfunnskunnskap. I *Spødestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 143–158). Fagbokforlaget.
- Larsen, B., & Doksheim, M. (2021). *Oppfatninger om det liberale demokratiet blant unge*. Civita. <https://civita.no/notat/oppfatninger-om-det-liberale-demokratiet-blant-unge/>
- Malmgren. (2019). *Et spørsmål om åpenhet* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70144/Malmgren--SDID4009--masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mathé, N. E. H. (2017). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5–24.
- Mathé, N. E. H. (2018). *Democracy and politics in upper secondary social studies* [Doktorgradavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/67601/PhD-Mathe-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mathé, N. E. H. (2019). PhD revisited: Students' Perceptions of Democracy, Politics, and Citizenship Preparation and Implications for Social Studies Education. *Nordic*

Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 3(1), 105–115.

- Mathé, N. E. H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I *Samfunnsfagdidaktikk. Silje Førland Erdal, Lise Granlund, Erik Ryen (red.)* (s. 156–172). Universitetsforlaget.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McNamara, C. (2009). *General Guidelines for Conducting Interviews*. <https://napequity.org/wp-content/uploads/10j-General-Guidelines-for-Conducting-Interviews.pdf?fbclid=IwAR3BZkn8OpMPyxeNAN3Fhgq7dDXguPFhlazw5dJ-jn7tOj04dutOPGDmR0I>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Mihailidis, P. (Red.). (2012). *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom*. Peter Lang.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745–758.
- Mounk, Y. (2018). *The People vs. Democracy: Why Our Freedom Is in Danger and How to Save It*. Harvard University Press.
- Ryen, E. (2021). Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. I *Samfunnsfagdidaktikk. Silje Førland Erdal, Lise Granlund, Erik Ryen (red.)* (s. 173–190). Universitetsforlaget.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19–30.
- Sanders, L., Smith, M., & Ballard, J. (2021). Most voters say the events at the US Capitol are a threat to democracy. *YouGovAmerica*. <https://today.yougov.com/topics/politics/articles-reports/2021/01/06/US-capitol-trump-poll>
- Sloam, J. (2014). *New Voice, Less Equal: The Civic and Political Engagement of Young*

People in the United States and Europe. *Comparative political studies*, 47(5), 663–688.

- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* [Doktorgradavhandling, Universitetet i Bergen].
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32283/trond_solhaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 255–261. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-02>
- Solhaug, T. (2012). *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland (red.) (s. 89–104). Universitetsforlaget.
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Throndsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring* (s. 135). Universitetet i Oslo.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf?fbclid=IwAR1iaGD3nMy61BL2XRnigcTi7SPgllkc8zci4J_nVKTJY7rbGPi27eiE9sk
- Tryggvasson, A. (2018). Democratic Education and Agonism Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy and Education*, 26(1). <https://go-gale-com.ezproxy.uio.no/ps/i.do?p=AONE&u=oslo&id=GALE%7CA678275026&v=2.1&it=r>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnskunnskap fellesfag vg1/vg2*. Utdanningsdirektoratet. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nob>

- Aashamar, P. N. (2021). Demokratilæring i praksis—Dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I *Samfunnsfagdidaktikk*, Silje Førland Erdal, Lise Granlund, Erik Ryen (red. (s. 92–112). Universitetsforlaget.
- Aashamar, P. N., Mathé, N. E. H., & Brevik, Li. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre Skole*, 3.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/diskusjon-som-flerfaglig-demokratisk-ferdighet/>

Vedlegg 1: NSD



[Meldeskjema](#) / [Samfunnskunnskapundervisning under valgår](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
713013

Vurderingstype
Standard

Dato
24.10.2022

Prosjekttittel
Samfunnskunnskapundervisning under valgår

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig
Nora Elise Hesby Mathé

Student
Simen Wårås og Emilie Skjold Pettersen

Prosjektperiode
01.08.2022 - 31.08.2023

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 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

1/2

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Intervjuguide master

Administrativt.

- Kort repetisjon om forskningsprosjektet, formål med intervjuene, databehandling
- Rettigheter og samtykkeskjema (inkl. innsyn, retting, trekke seg, anonymitet)
- Ingen fasit på spørsmålene

Dette handler om undervisning som foregår rett før og rett etter valg, både stortingsvalg og kommunevalg. For å undersøke hvordan lærere underviser i denne perioden.

Oppvarming

Vår problemstilling er:

Hva forteller et utvalg samfunnskunnskapslærere om egen praksis rundt valgundervisning i valgår i Norge?

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Er du politisk interessert?
- Hvilken fagkombinasjon har du?
- Hvorfor valgte du å bli samfunnsfaglærer?
- Ser du frem i mot valg?

Hoveddel

- Hva mener du er overordnede mål med samfunnskunnskap? Hva skal elevene sitte igjen med?
- Hva tenker du inngår i valgundervisning i samfunnskunnskap?
- Oppfølging: Du nevnte XXX – hva mener du med dette? Kan du utdype?
- Samkjører tiden det er valgkamp med din egen politikkundervisning? (Ha politikk som tema)
- Hvordan gjør du dette?
- I så fall, hvorfor tar du dette valget?
- Kan du nevne noen **Arbeidsmåter og metoder** du benytter i valg/politikkundervisning?
- Du nevnte x aktivitet. Hvorfor bruker du nettopp denne?
- Hvilke verktøy (type media, pp, metoder)/kilder bruker du ofte i valgundervisning? Oppfølging Du nevner X verktøy. Kan du utdype hvordan du bruker dette i undervisning om valg?
 - Har du lang erfaring med å bruke disse verktøyene?
 - Utforsker du for å finne nye verktøy?
 - Har du en bestemt oppbygning rundt undervisning om politikk og valg?

Begreper

- Kan du trekke frem noen begreper som du anser som essensielle?
- Hvorfor legger du fokus på akkurat disse?
- Hvordan bruker du begrepslæring i politikkundervisning.
- Hvilken rolle spiller begreper inn i politikkundervisning?

Nyheter (mulig dette må trekkes opp tidligere, dersom det blir nevnt under kategorien verktøy og metoder)

Vi snakket tidligere om ulike aktiviteter og verktøy, og ønsker å se på dette med nyheter i undervisning.

- Hvordan bruker du nyheter i din undervisning om politikk og valg?
- Hvilke type nyheter bruker du mest?
- Bruker du eksempelvis valgomat, ser debatter/programmer om valget? I så fall hvorfor?)
- Hvorfor velger du å bruke nettopp XXX?
- fokuserer du på de sakene som er mest sentrale i valgkampen?

- Bruker du mer tid på politikkundervisning når det foregår valg?
 - JA/NEI. Hva er begrunnelsen din for dette?
 - Føler du at de elevene som har samfunnskunnskap i valgår, og særlig stortingsvalg, er spesielt heldige?
 - Føler du at de elevene som har samfunnskunnskap mens det er valg, får mer ut av temaet valg og politikk?

Elevenes interesse

- Opplever du at elevenes interesse for politikk endres når du underviser samtidig som det er valgkamp?
- Er det noen metoder/undervisningsaktiviteter elevene setter ekstra stor pris på eller som de trives mindre med?
- Kan du beskrive elevdeltakelsen rundt denne tematikken?
- Har elevgruppens engasjement mye å si for undervisningen? (og hvorfor har dette noe å si?(hvis det har det)

Avslutning

- Er det noe du tenker jeg har glemt å spørre om eller som du vil si mer om?
- Er det greit at vi kontakter deg hvis jeg har noen spørsmål?
- Ønsker gjerne å få tilsendt opplegg, plan/PP/etc.
- Repetisjon av rettigheter og at det bare er å ta kontakt.