

Samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap

En utforskende studie

Line Roaas



Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

Samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap

En utforskende studie

© Line Roaas

2013

Samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap

Line Roaas

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for denne studien er samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap. Læreplanen i samfunnsfag sier at *“Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”* (Utdanningsdirektoratet 2). Studiens hensikt er å bidra til kunnskap om hvordan undervisningen kan utvikle elevenes aktive medborgerskap og tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: Hva kan synes viktig i samfunnsfaget og samfunnsfagundervisningen for å fremme elevenes aktive medborgerskap? Gjennom relevant teori og empiri søker studien å utforske faktorer som kan synes betydningsfulle for en medborgerskapsundervisning.

En kvalitativ tilnærming er benyttet for å kunne gi utfyllende og nyanserte svar på forskningsspørsmålet. Åtte elever og to lærere, tilhørende både ungdomsskole og videregående skole, ble intervjuet med utgangspunkt i en delvis strukturert intervjuguide.

Det teoretiske rammeverket og det empiriske materialet peker på flere faktorer som sentrale for en medborgerskapsundervisning. Mestringsfølelse og motivasjon representerer viktige forutsetninger for utvikling av elevenes aktive medborgerskap, og informantene peker på hvordan dette kan sikres gjennom tilbakemeldinger og respons fra læreren og tilpasset opplæring. Å koble teori til det kjente og nære for elevene gjør at lærestoffet føles mer relevant og bidrar også til motivasjon.

Videre peker lærerens rolle og betydning seg ut som en viktig faktor. Elevene vektlegger hvordan de sosiale relasjonene mellom elev og lærer legger et viktig og nødvendig grunnlag for motivasjon og utvikler positive holdninger til læring. Lærerens evne til å tilrettelegge for et klasserom som er åpent for elevenes ytringer og ulike synspunkter er en viktig del av lærerrollen som også gir gode forhold for utvikling av elevenes aktive medborgerskap.

Studien viser også til nødvendigheten av en helhetlig tilnærming til den sammensatte medborgerkompetansen. Det skaper behov for en undervisning som gir elevene økte kunnskaper på samme tid som ferdigheter, holdninger og verdigrunnlag utvikles.

Forord

Arbeidet med denne studien har vært krevende og tidvis en øvelse i motivasjon, men også spennede og lærerikt. Jeg sitter igjen med verdifull innsikt i viktige deler av samfunnsfaget og undervisningen som jeg skal ta med meg videre inn i lærervirket.

Denne studien er ikke et “enmannsarbeid”, et helt lag med mennesker har bidratt til at den nå ser dagens lys og disse fortjener en stor takk!

Tusen takk til min veileder Rolf Mikkelsen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, for god hjelp og møter som har gitt meg nytt pågangsmot.

Tusen takk til min kjære familie, som alle har bidratt på sine måter og er helt uunnværlige. En spesielt stor takk til mamma, som tidvis har vist mer entusiasme for oppgaven enn meg og gitt meg mye god veiledning og omsorg på veien!

En stor takk vil jeg også rette til alle mine informanter, som danner selve grunnlaget for denne oppgaven. Tusen takk for at dere ga av deres verdifulle tid, og møter som gjør at jeg gleder meg enda mer til lærerjobben.

Til slutt vil jeg takke kjære Erik, som gjør livet så lyst!

Oslo, mai 2013

Line Roaas

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Forskningsspørsmål.....	1
1.2	Oppgavens struktur.....	2
2	Teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Den aktive medborger – “et menneske som sameksisterer med andre mennesker i samfunnet”	4
2.1.1	Medborgerbegrepet	5
2.1.2	En medborgers kompetanse	6
2.1.3	Medborgerskapets betydning – hvorfor fremme aktivt medborgerskap?	9
2.2	Det aktive medborgerskapets forankring i skolen	11
2.2.1	Aktivt medborgerskap i Kunnskapsløftet.....	12
2.3	Aktivt medborgerskap i didaktisk lys	15
2.3.1	Ungdomstid og medborgerskap	15
2.3.2	Kunnskap – men også verdier og ferdigheter.....	17
2.3.3	Undervisningsmetoder og arbeidsmåter.....	19
2.3.4	Mestringsforventning, motivasjon og godt klasseromsklima - forutsetninger for å lykkes.....	23
2.3.5	Læreren.....	25
3	Metode.....	28
3.1	Valg av metode og informanter	28
3.2	Adgang til feltet og gjennomføring	30
3.3	Det kvalitative forskningsintervju – metode og gjennomføring.....	31
3.4	Databehandling og analyse.....	35
3.5	Etiske retningslinjer	36
3.6	Vurdering av studiens troverdighet	36
3.6.1	Reliabilitet forstått som pålitelighet	37
3.6.2	Validitet forstått som gyldighet.....	38
4	Presentasjon av det empiriske materialet	40
4.1	Forståelse av medborgerbegrepet	40
4.2	Elevene som aktive medborgere?	42
4.3	Medborgerens kompetanse	44

4.4	Undervisningsmetoder og arbeidsmåter	46
4.5	Om betydningen av mestringsfølelse, motivasjon og klasseromsklima.....	50
4.6	Lærerens betydning	54
4.7	Har samfunnsfaget betydning for elevenes aktive medborgerskap?	57
5	Drøfting	61
5.1	Forskjeller mellom aldersgruppene	61
5.2	Aktiv medborger nå?	63
5.3	Medborgerens kompetanse	64
5.3.1	Læreplanen – et svakt utnyttet rammeverk for medborgerskapsundervisningen?	66
5.4	Forutsetninger og metoder som fremmer aktivt medborgerskap.....	69
5.4.1	Hvordan legge grunnlag for motivasjon og mestringsfølelse med medborgerskap som siktemål?	69
5.4.2	Godt klasseromsklima	70
5.4.3	Dialogen som undervisningstilnærming.....	72
5.4.4	Prosjektarbeid.....	73
5.5	Læreren.....	75
6	Avslutning	77
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	86

No table of figures entries found.

1 Innledning

I 2003 ble FNs barnekonvensjon hjemlet i norsk lov og barns rettighet til å ha innflytelse over eget liv ble nedfelt (NOU 2011: 20: 17). I kjølvannet av dette har fokuset på barn og unges rett til innflytelse i samfunnslivet tiltatt, og regjeringens målsetting er å gi denne gruppa større innflytelse enn det de har i dag (Ødegård 2011, NOU 2011: 20: 17).

På samme tid er valgdeltagelsen blant unge lav og andelen førstegangsvelere som stemmer er synkende. Manglende eller lav deltagelse kan indikere lavt engasjement hos de unge. Det ligger blant skolens oppgave og plikter å sørge for at barn og unge tilegner seg kompetanse som gjør dem til engasjerte deltagere i samfunnet – til aktive medborgere (Berge og Stray 2012: 11). En sentralt spørsmål er derfor hvordan skolen kan ytterligere utvikle og styrke en undervisning som skal fremme aktivt medborgerskap.

Som snart nyutdannet lærer er jeg hele tiden på jakt etter redskaper, kunnskaper og didaktiske tilnærminger jeg kan få bruk for i undervisningen min. Dette utgjør følgelig noe av motivet mitt bak det valgte temaet, i tillegg til et sterkt engasjement for samfunnsfaget.

Samfunnsfagets kjerne ligger i dets muligheter til å stimulere elevene til deltagelse og engasjement. Medborgerbegrepet fanger opp både deltagelsesdimensjonen og engasjementet. Det er et begrep som innebærer mye og favner bredt, og ikke minst nedfelles det som et nøkkelbegrep i læreplanen i samfunnsfag.

1.1 Forskningsspørsmål

Med denne studien ønsker jeg å utforske hvordan samfunnsfaget og undervisningen best kan ivareta oppgaven med å utvikle elevene til aktive medborgere. Mitt primære forskningsspørsmål vil derfor være:

Hva kan synes viktig i samfunnsfaget og i fagets undervisning for å fremme elevenes aktive medborgerskap?

For å finne svar på dette henvender jeg meg til målgruppen selv: elever og lærere i det norske skolesystemet. Målet mitt er å innhente både teori og empiri som kan gi nyanserte og utfyllende svar på forskningsspørsmålet. Som en del av dette vil studien omhandle samfunnsfagundervisning på ungdomskolen og i den videregående skolen. Det er derfor også

naturlig å utforske forskjellene hva gjelder disse to elevgruppens alder relatert til deres tanker omkring medborgerskapet og egen deltagelse.

Forskningsspørsmålet har jeg bevisst formulert åpent og med et utforskende preg. Jeg ønsket ikke å legge noen begrensninger på hva teori og empiri kunne komme til å peke på som viktige faktorer, men snarere la studien være åpen for ulike tilnærminger. Samtidig legger rammene for masteroppgaven sine begrensninger på omfang og det kreves derfor en avgrensning. Mitt hovedfokus vil følgelig ligge på faktorer som er nært relatert til samfunnsfaget og samfunnsfagundervisningen. Andre faktorer som kan tenkes å ha betydning for elevenes aktive medborgerskap, som for eksempel sosioøkonomisk familiebakgrunn eller elevenes generelle skoleflinkhet, vil derfor ikke bli behandlet.

Videre kan elevmedvirkning, forstått som “*elevers demokratiske innflytelse på formelle og mer uformelle avgjørelser i skolehverdagen*” (Solhaug og Børhaug 2012: 126), tenkes å være en naturlig faktor å ettergå. Det kan gi elevene gunstig demokratisk øvelse som vil inngå i en medborgerskapsopplæring. Da jeg likevel har valgt å utelate det er det som en konsekvens av oppgavens begrensninger og mitt mål om å behandle faktorer som kan ses nærmere opp mot samfunnsfaget og samfunnsfagsundervisningen. Begrepet vil derfor kun bli kort nevnt i forbindelse med utvikling av handlingskompetanse, men ikke behandlet videre.

1.2 Oppgavens struktur

Jeg vil starte med å redegjøre for studiens teoretiske rammeverk i **kapittel 2**. Her vil medborgerbegrepet og medborgerkompetansen bli nærmere ettergått, og jeg vil også vise til grunnlaget for medborgerskapets betydning. Deretter vil medborgerskapets forankring i skolen og Kunnskapsløftet bli gjennomgått. Videre vil jeg redegjøre for en sentral del av studien i det jeg presenterer didaktiske tilnærminger til det aktive medborgerskapet. Her presenterer jeg faktorer som didaktisk teori og forskning peker på som betydningsfulle for elevenes aktive medborgerskap. Disse vil videre danne et gjennomgående mønster i studien og omhandler henholdsvis sentrale kjennetegn ved ungdomstiden, den brede medborgerkompetansen, undervisningsmetoder og arbeidsmåter, relevante forutsetninger og tilslutt lærerens rolle og betydning. Deretter vil jeg i **kapittel 3** redegjøre for mitt valg av metode, utvalg og gjennomføring. I tillegg vil jeg gjennomgå de etiske retningslinjene studien er underlagt og vurdere dens troverdighet. I **kapittel 4** vil jeg presentere mitt empiriske

materiale, før jeg i **kapittel 5** drøfter det teoretiske rammeverket og informantenes perspektiver. Her vil jeg la teori og empiri gå i dialog for nærmere å undersøke faktorene studien har redegjort for som viktige i en medborgerskapsundervisning. I **kapittel 6** vil jeg tilslutt gi en oppsummering av de svar jeg har funnet på forskningsspørsmålet.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori som belyser studiens forskningsspørsmål og også la bidrag fra relevant forskning kaste lys over temaet. Jeg vil først gjennomgå medborgerbegrepet og den tilhørende kompetansen, som representerer hovedbegrepet i denne oppgaven. Videre vil jeg vise til hvordan det aktive medborgerskap blir forankret i Kunnskapsløftet og hvordan dets betydning kan begrunnes. Sist, men ikke minst vil jeg vektlegge hvordan det aktive medborgerskapet kan forenes med didaktiske tilnærminger.

2.1 Den aktive medborger – “et menneske som sameksisterer med andre mennesker i samfunnet”

En aktiv medborger er et menneske som sameksisterer med andre mennesker i samfunnet (O`Shea 2003: 8. Funnet i Stray 2010: 24). Europarådets definisjon synes enkel – og komplisert på én gang.

For hva vil det egentlig si å “eksistere” i samfunnet sammen med andre? Medborgerbegrepet innebærer en viktig relasjonell dimensjon; ikke bare dreier det seg om hvordan vi medborgere forholder oss til hverandre, men medborgerskapet vil også omfatte inkludering og ekskludering i og av fellesskapet. Medborgerenes kompetanse kan avgjøre hvem som får innpass – og hvem som blir stående utenfor (Stray 2010: 67). Kjernen i medborgerbegrepet ligger nettopp her; en medborger har kompetanse som gjør han eller hun til en velfungerende del av samfunnet vårt, og skapes ut ifra de forutsetninger individet har for å inngå i relasjoner med andre (Berge og Stray 2012: 184). Men vårt samfunn bygges ikke ut ifra vår sameksistens alene. Medborgerskapet må ses i sammenheng med en pliktdimensjon som fordrer aktiv deltagelse. Medborgerens kompetanse danner viktig grunnlag for et velfungerende samfunn, men blir først verdifull i det den *aktivt* blir tatt i bruk av medborgeren selv.

På samme tid er selve begrepets innhold ikke gitt. Snarere blir medborgerbegrepet fylt med innhold ettersom diskursen rundt det endres over tid. Hvilken tid diskursen foregår i påvirker hvilke verdier, ideologiske overbevisninger og interessefelt som anses som sentrale for begrepet. Hva det fullt ut innebærer å være en aktiv medborger, et menneske som sameksisterer med andre mennesker i samfunnet, vil derfor være i stadig endring (Stray 2010:

12). Videre avhenger diskurser som omhandler temaer som demokrati, medborgerskap og demokratisk kompetanse ikke bare av hvilket tidsrom de foregår i, men også av hvem aktørene i diskursene er. Derfor kan det heller ikke være et nøytralt begrep.

2.1.1 Medborgerbegrepet

Medborgerbegrepet er tett knyttet opp til andre begreper, og må ses som en del av en begrepskjede som tilsammen “*skaper mening om verden og det politiske liv*” (Stray 2010: 12). Bakgrunnen for medborgerbegrepet er det engelske *citizenship*, og oversatt til norsk rommer det mye; det å være samfunnsborger, innbygger, borger, medborger og statsborger (Berge og Stray 2012: 19). Et sentralt skille i citizenship-begrepet går mellom å ha en status som statsborger og en rolle som medborger. Statsborgerskapet er en status innvilget av staten, som konkretiserer forholdet mellom stat og individ gjennom juridisk bundne rettigheter og plikter. Langt på vei avhenger medborgerrollen av statsborgerskapstatus, men den favner imidlertid bredere enn som så. Den berører sider ved menneskers liv som tilhørighet, identitet og tillit (Solhaug og Børhaug 2012: 30-31).

Det grunnleggende prinsippet for medborgerskapet er at alle individer er fullverdige samfunnsmedlemmer. I dette ligger det at alle mennesker skal være sikret sosiale, politiske og sivile rettigheter som sørger for likeverdig status. Det innebærer også at samtlige medlemmer skal ha de samme mulighetene til å delta, på alle sider av samfunnslivet (Ødegård 2011: 6). I et medborgerskapsperspektiv er disse rettighetene først verdifulle når de gir menneskene mulighet til å delta og påvirke.

Vanligvis forbindes politisk deltagelse med å stemme ved politiske valg, men medborgerskapets mulighetsdimensjon strekker seg lenger. Medborgeren må også ha kompetanse som gir enkeltmennesket muligheten til å treffe valg på et kvalifisert og reelt grunnlag. Å sørge for at elevene utvikler seg til aktive medborgere innebærer derfor å gi dem nettopp mulighetene til å delta. Elevene må utvikle de ferdigheter, kunnskaper, verdier og holdninger som er nødvendige for aktiv deltagelse, og denne oppgaven har samfunnet i stor grad delegert til skolen. Gjennom sin utdanning skal elevene tilegne seg den nødvendige kompetansen slik at de kan utvikle seg til å bli aktive medborgere (Stray 2010).

Medborgerskapet innebærer rettigheter og skal sørge for enkeltmenneskets muligheter. Men med rettigheter og muligheter følger også plikter for medborgeren. At en medborger skal være

aktiv representerer både et krav og et ideal. Som samfunn har vi forventninger til medborgeren; han eller hun skal ta ansvar og delta aktivt i fellesskapet, både i og utenfor den offentlige sfære. Medborgeren skal aktivt delta gjennom offentlige ordninger, men også stille opp og utgjøre en forskjell for fellesskapet i det daglige. Ansvarer kan for eksempel innebære organisert deltagelse i frivillige organisasjoner, velforeninger og brukerorganisasjoner og mer uformell innsats i lokalsamfunnet, familie og sosialt nettverk (NOU 2011: 11). I hvilken grad medborgeren skal være en aktiv deltager utover de lovregulerte plikter styres av medborgeren selv. Marshall (1950: 78-79) vektlegger hvordan innholdet i medborgerskapet ikke kan anses som et allment prinsipp, men snarere representere et ideal samfunnet kan strekke seg etter. Forventningene formet av samfunnet rundt kan drive medborgeren til en større grad av deltagelse, og ikke minst kan grunnlaget skolen legger spille en avgjørende rolle for medborgerens aktive deltagelse.

2.1.2 En medborgers kompetanse

Kompetanse kan forklares som *“evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks oppgave eller aktivitet”* (Kunnskapsdepartementet 2003-2004).

Medborgerkompetansen er nettopp kompleks; flere sett av konkret kompetanse er vanligvis forbundet med det aktive medborgerskapet, men felles for dem er målsetningen om det frie og autonome individet (Stray 2010: 28).

Albon og Verbas (Solhaug 2003: 44) har utformet en oversiktlig tilnærming til medborgerkompetansen som deler den inn i henholdsvis tre kategorier: den kognitive kompetansen, den affektive kompetansen og handlingskompetansen. De tre dimensjonene av medborgerkompetansen representerer bestemte kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger, og kan alle ses i sammenheng med en demokratisk opplæring som inkluderer læring om demokratiet, læring for demokratisk deltagelse og læring gjennom demokratisk deltagelse (Berge og Stray 2012: 21). En slik bred tilnærming til demokratiopplæringen som inkluderer *“om, for og gjennom”* understøttes av utvalget bak den offentlige utredningen *Ungdom, makt og medvirkning*, som mener at samtlige tre aspekter må omfattes i demokratiopplæringen (NOU 2011: 20).

Den kognitive kompetansen

Læring om demokrati kan knyttes til det som omtales som den *kognitive kompetansen*. Den kognitive kompetansen skal sørge for at medborgeren har et fundament av kunnskaper og ferdigheter nødvendige for å treffe valg og foreta handlinger (Solhaug 2003: 47). Disse kan igjen deles inn i fire ulike grupper: 1. Kunnskap om verden. 2. Menneskerettslige prinsipper. 3. Kompetanse om det juridiske og politiske. 4. Prosedural kompetanse og kunnskap om demokratiske institusjoner (Audigier 2000: 17). De fire ulike gruppene innebærer utvikling av kunnskaper, men også ferdigheter. Den rene kunnskapen trenger ferdigheter som verktøy i anvendelsen av kunnskapen og læreplanen i samfunnsfag gir tydelig uttrykk for en avhengighet mellom disse to. I kombinasjon med kunnskap vektlegger kompetansemålene blant annet ferdigheter som omhandler for eksempel drøfting, analysering og refleksjon (Utdanningsdirektoratet 2006b).

Audigier (2000: 22) påpeker at en medborgers kognitive kompetanse aldri kan være endelig; hele tiden må mennesket være åpen for og søke ny kunnskap og videreutvikle sine ferdigheter. Dessuten er det heller ikke mulig at alle samfunnsmedlemmer har kompetanse på alle områder. I sin doktorgradsavhandling *Utdanning til demokratisk medborgerskap*, stiller Trond Solhaug (2003: 48) flere spørsmål rundt forholdet mellom den kognitive kompetansen og den informerte og kompetente politiske deltager: hvor omfangsrik bør kunnskapen være og hvor gode ferdigheter bør man ha? Hva bør være innholdet i kunnskapen? Og hvordan står den kognitive kompetansen i forhold til de andre kompetansetyperne? Kunnskap kan betraktes som knyttet til menneskets interesser. Hvilken kunnskap en medborger bør besitte avhenger ifølge et slikt perspektiv av hvilken kunnskap medborgeren trenger for å *fremme sine interesser*. Dette vil således variere fra menneske til menneske, og avhenger av hvilket ståsted man har i samfunnet (Solhaug 2003: 48). Dahl (1992) formulerer uttrykket “the adequate citizen” og nedsetter med dette en klar kompetanseforventning: en medborgers kunnskapsgrunnlag er tilstrekkelig dersom det sørger for dens egeninteresser. “... *Adequate citizens would possess sufficiently strong incentives to gain a modicum of knowledge of their own interests and of the political choices most likely to advance them, as well as sufficiently strong incentives to act on behalf of choices*” (Dahl 1992: 48). Andre perspektiver er mer konkrete, og fremhever kunnskap om det politiske systemet, makt og innflytelse og kunnskaper om nasjonen som særlig viktige for medborgerens kunnskapsgrunnlag.

I skolen og samfunnsfaget vil den kognitive kunnskapen representere et grunnleggende kunnskaps- og ferdighetsnivå i undervisning som skal fremme aktivt medborgerskap. Gjennom kunnskapservvelse og utvidet forståelse skal den kognitive kompetansen gjøre elevene til informerte borgere (Berge og Stray 2012: 22).

Den affektive kompetansen

Den affektive kompetansen omtales også som en verdi- og holdningskompetanse, og sentrerer rundt et tydelig etikk- og verdigrunnlag (Berge og Stray 2012: 21). Gjennom utdanningsløpet er målet at elevene skal tilegne seg dette grunnlaget, hvor verdiene frihet, likhet og solidaritet representerer kjernen. Elevene skal utvikle kritisk sans og tenkning, toleranse og respekt for både seg selv og andre og styrke sine ferdigheter som evne til å lytte og til å reflektere (Solhaug 2003: 29).

Den affektive kompetansen blir i de skolepolitiske styringsdokumentene omtalt som danning eller allmenndanning. Verdigrunnlaget uttrykkes eksplisitt flere steder i disse dokumentene og tydeliggjør en sterk forankring i demokratiske og menneskerettslige verdier. I skolens formålparagraf angis det en rekke føringer på den affektive kompetansens innhold, hvor det blant annet understrekes at *“opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet”* (Lovdata 2008).

Den affektive kompetansen blir også uttrykt gjennom kompetansemålene i læreplanen i samfunnsfag. Blant annet vektlegges menneskerettighetene og verdien av disse, kjennskap til sammenhengen mellom styreform, rettsstat og menneskerettigheter og rasisme og fremmedfrykt. Samtidig er ikke det normative grunnlaget eksplisitt uttrykt; verdiene blir ikke bastant uttrykt som rene kunnskapsmål, men snarere legger kompetansemålene ofte vekt på at verdiene er noe som skal drøftes og diskuteres. For eksempel sier et kompetansemål fra samfunnskunnskap etter 10. årstrinn at elevene skal kunne *drøfte* verdien av at menneskerettighetene blir respektert, og etter VG1/VG2 i videregående opplæring skal elevene kunne *diskutere* sammenhenger mellom styreform, rettstat og menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet 2006b). På denne måten søker samfunnsfagets læreplan å sørge for åpenhet for mangfold og enkeltindividets frie tanke, samtidig som den formidler verdiene som ligger til grunn for samfunnet vårt.

Handlingskompetansen

Den siste kompetansetypen som ligger til grunn for medborgerskapet er handlingskompetansen og omhandler nettopp evnen til å handle. Handlingskompetansen står derfor i et avhengighetsforhold med de andre kompetansetypene, ettersom besittelse av kunnskap, verdier og holdninger vil påvirke en medborgers evne til handling. En medborger vil således ha handlingskompetanse dersom han eller hun benytter seg av det grunnlaget kunnskapen, verdiene og holdningene utgjør og bruker dette som redskaper i handlingen. I handlingskompetansen ligger det derfor en praktisk tilnærming til grunn. Det innebærer for eksempel å forstå og bruke språket på en hensiktsmessig måte på ulike arenaer - for eksempel i offentlige debatter. Det kan innebære konfliktløsning og det kan innebære konstruering av prosjekter, både alene eller i samarbeid med andre (Stray 2010: 30).

I skolen er denne kompetansetypen knyttet til opplæring gjennom demokratisk deltagelse. Elevene lærer demokratisk deltagelse ved selv å være aktive aktører i demokratiske prosesser, både i og utenfor skolen. Innenfor skolesystemet kan dette ta form som for eksempel elevmedvirkning - medbestemmelse i både formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen, eller aktiviteter i klasserommet som diskusjoner og presentasjoner som øver opp viktig demokratisk kompetanse (Solhaug og Børhaug 2012: 126).

2.1.3 Medborgerskapets betydning – hvorfor fremme aktivt medborgerskap?

Aktivt medborgerskap som en del av grunnopplæringen må ses i sammenheng med skolens demokratiske samfunnsoppdrag. Dets verdi og betydning kan forsvares både ut ifra et makroperspektiv på samfunnsnivå og et mikroperspektiv ut ifra enkeltmenneskets ståsted.

Den samfunnsmessige betydning

Aktive medborgere er avgjørende for å sikre demokratiet og utdanning er avgjørende for aktivt medborgerskap. Store og tunge institusjoner som EU, OECD og UNESCO underbygger en slik oppfatning, og fremholder at utdanning med demokratisk medborgerskap som siktemål har betydning for muligheten for sameksistens, styrking av den demokratiske utviklingen, fred og verdipluralisme. Demokratiske samfunn og aktive medborgere henger uløselig sammen og enkelt sagt må *“et samfunn ha medborgere for å være demokratisk”* (Stray 2010: 65-66).

Solstad (2003: 16) peker på hvordan medborgerskapet også kan danne et viktig grunnlag i en verden preget av stadig sterkere globalisering. Globaliseringsprosessen arbeider delvis mot det nasjonale og det lokale. Beslutninger blir flyttet lengre bort fra den enkelte medborger og muligheten til påvirkning kan som et resultat blir svekket. Verden rundt oss kompliseres ytterligere med regelverk inngått på overnasjonalt nivå og kommunikasjonsteknologi i ellevill utvikling. Alt dette gjør fokusering på medborgerskap meget aktuelt, samtidig som det stiller store krav til medborgerens kompetanse og aktive deltagelse. Viktigheten av den aktive medborger kan ikke overdrives. Synkende deltagelse i det sivile samfunnet og i den politiske sfære kan skape et demokratisk problem. Når færre deltar, påvirker og er med på å utforme samfunnet gjennom ulike kanaler, vil makten konsentreres og samfunnet vil bli styrt av en ikke-representativ gruppe av befolkningen. Fundamentet i det politiske demokratiet er at alle samfunnsmedlemmer blir inkludert i politiske prosesser. På denne måten skal alle interesser ivaretas i henhold til demokratiske styringsprinsipper. Alle styresett er avhengig av legitimitet i befolkningen, og i et demokratisk samfunn sikres denne legitimiteten gjennom høy grad av deltagelse. Et samfunn preget av svak deltagelse vil derfor på sikt kunne rammes av lav tillit til hele det politiske systemet.

Aktive medborgere er av stor betydning for å sikre samfunnet stabilitet gjennom å skape legitimitet i politiske prosesser. I tillegg kan samfunn hvor fokus på medborgerskapet står sterkt, oppleve en solid samhørighetsfølelse. Som et slags lim kan det representere en sosial sammenhengskraft, og på denne måten kan medborgerbegrepet også knyttes opp til stabilisering og *“det som holder mennesker sammen”* (Audigier 2000: 3).

Deltagelsens betydning for enkeltmennesket

Mansbridge (1999) er opptatt av hvordan demokratisk deltagelse er verdifull fordi den gjør enkeltmennesket til en bedre borger. Deltagelse utvikler positive egenskaper hos mennesket som igjen er med på å styrke det demokratiske samfunnet. Blant annet fremheves ansvarliggjøringen som ledsager deltagelsen. Å delta i demokratiske prosesser som skal promotere det felles gode innebærer at man er deltager i en kollektiv avgjørelse, og gjennom dette tar man også et ansvar overfor fellesskapet. Deltagelsen skaper en utvidet forståelse av interesser hos den deltagende, en forståelse som ikke bare omhandler egeninteresser, men utvides til også å innbefatte fellesskapets interesser. Borgere som deltar i demokratiske prosesser vil derfor bli bedre borgere fordi dette utvider deres egne perspektiver til også å

omhandle det felles gode, og ikke kun de individuelle behov og interesser. (Mansbridge 1999: 294). I tillegg følger det også med et ansvar med deltagelse som er med på å myndiggjøre borgerne. Toqueville peker på at deltagelse i politiske avgjørelser er en form for makt, og ved utøvelse av denne makten følger det en følelse av eierskap hos den deltagende. Eierskapet til kollektive beslutninger borgeren er med på å ta, skaper også en følelse av ansvar. På denne måten er deltagelse med på å påvirke og utvikle viktige karaktertrekk hos borgerne (Mansbridge 1999: 305).

Deltagelse er også viktig fordi den har en utdannende effekt på den deltagende. Den bidrar til utvikling av menneskelig tankegang, følelser og handling: *“The major function of participation in the theory of participatory democracy is (...) an educative one, educative in the very widest sense, including both the psychological aspect and the gaining of practice in democratic skills and procedures”* (Mansbridge 1999: 313). Å utvikle og utvide en kompetanse og deltagelse som medborger er sådan av verdi for mennesket selv. En utdanning som tar sikte på å fremme aktive medborgere, styrker enkeltmennesket som samfunnsmedlem. Det sørger for større frihet fordi medborgerkompetansen gir individet økt råderett når det aktivt deltar i utformingen av samfunnet. Mennesket settes i stand til å forfølge og sikre sine egne interesser og behov (Stray 2010: 25). Deltagelse kan også tillegges en identitetsskapende funksjon fordi det blant annet innebærer å treffe en rekke valg. Gjennom de valgene menneskene foretar seg kan de bygge opp en identitet og får gjennom deltagelsen mulighet til å markere sin identitet overfor samfunnet (Solhaug og Børhaug 2012: 164-165).

2.2 Det aktive medborgerskapets forankring i skolen

“Skolen skal bidra til å gjøre norske elever og lærlinger til aktive medborgere i dagens og framtidens samfunn. Å stimulere til deltagelse i demokratiet i og utenfor skolen (...) er en viktig del av demokratiopplæringen” (Kunnskapsdepartementet 2012-2013).

Sitatet er hentet fra stortingsmeldingen *På rett vei*, nylig fremlagt av Kunnskapsdepartementet. Meldingen er en av tre som skal legges fram våren 2013, og er et ledd i en strategiplan ment å *“ruste opp Norge som kunnskapssamfunn”* (Kunnskapsdepartementet 2012-2013). Den viser at utvikling av elevens aktive medborgerskap stadig er et aktuelt tema som blir viet plass i utdanningspolitiske

styringsdokumenter. På samme tid har mye oppmerksomhet vært rettet mot en økende grad av kartlegging av elevenes ferdigheter, blant annet gjennom PISA-undersøkelsen og nasjonale prøver i den norske skolen. En iver etter oversikt over målbare størrelser hva gjelder elevenes lese- og regneferdigheter har vært en tydelig tendens. Man kan derfor stille spørsmål om hvorvidt kartlegging og fokus på de såkalte grunnleggende ferdighetene muligens har foregått på bekostning av utviklingen av ferdigheter som ikke like lett lar seg måle; for eksempel elevenes medborgerskapskompetanse (NOU 2011: 20).

Skolen innehar en unik rolle; som en bærende institusjon i samfunnet vårt knytter den menneskene sammen og gjør oss til et fellesskap. Prinsippet om enhetsskolen er fortsatt rådende: *”Skolen skal bidra til å jevne ut sosiale forskjeller og skape mer likhet og likeverd mellom samfunnets medlemmer”* (Imsen 2006: 133). Den er en samfunnsbygger som på samme tid skal bidra til samfunnsnytte, både som et middel for den enkeltes dannelse og som et mål for å skape det samfunnet vi ønsker oss (Stray 2010: 6). Skolens innhold uttrykt gjennom læreplanverket og implementeringen gjennom den daglige undervisningen er av avgjørende betydning for hvilke kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier barn og unge skal besitte.

I det følgende vil jeg se på hvordan aktivt medborgerskap blir befestet og inkorporert i skolen gjennom læreplanverket og andre styringsdokumenter. Jeg vil bruke betegnelsen “medborgerskapsundervisning” når jeg behandler undervisning som har elevenes aktive medborgerskap som siktemål.

2.2.1 Aktivt medborgerskap i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet ble innført i den norske skolen i 2006 som reform både for grunnskolen og den videregående opplæringen. Den innbefatter blant annet den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for de ulike fagene. Læreplanene representerer en viktig del av Kunnskapsløftet og *“inneholder retningslinjer eller direktiv for det som skal foregå i skolen”* (Mikkelsen og Fladmoe 2007: 67). Planene danner grunnlaget for lærerens opplæringsvirksomhet og representerer også lærerens viktigste arbeidsredskap i skolen. Videre skal de være *“åpne for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte”* (Imsen 2006: 192).

Skolens demokratiske samfunnsoppdrag er godt befestet i Kunnskapsløftet. I *Prinsipper for opplæring* (Utdanningsdirektoratet 2006a) uttrykkes det at elevene skal utvikle evne til demokratiforståelse og stimuleres til demokratisk deltagelse, som samsvarer med opplæringslovens formålsparagraf som viser til at skolen skal "*fremme demokrati*" (Lovdata 2008). Kunnskapsløftet gjennomsyres av grunntanken om skolens funksjon som demokratiopplærende og understreker også en rekke relaterte verdier. Medborgerskapet som begrep blir ikke brukt i like utstrakt grad, men kommer desto sterkere til syne gjennom læreplanen i samfunnsfag. Blant læreplanene i den norske skolen kan læreplanen i samfunnsfag synes særlig sentral i skolens konkretisering av demokratiopplæringen (Mikkelsen m.fl. 2011). Den er tydelig i sin vektlegging av medborgerskapet og sier at "*Føremålet med samfunnsfaget er å medvirke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaging*" (Utdanningsdirektoratet 2006b). Mikkelsen m. fl. (2009) beskriver hvordan formålet med faget uttrykkes som en "*fanfare for demokrati og samfunnsborgerskap*". Implisitt beskriver den viktig medborgerkompetanse, uttrykt som en "*bevissthet rundt hvordan det sosiale fellesskapet påvirker holdninger, kunnskap og handlinger, og hvordan den enkelt kan påvirke fellesskapet og sin egen livssituasjon*" (Utdanningsdirektoratet 2006b).

Demokratibegrepet og medborgerbegrepet er tydelige og sentrale deler av Kunnskapsløftet og læreplanen i samfunnsfag. Likevel kan deres meningsinnhold slik det fremkommer her lett problematiseres, og det kan diskuteres hvorvidt Kunnskapsløftet klart formidler nettopp et slikt innhold. I sin doktorgradsavhandling *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?* kritiserer Janicke Heldal Stray (2010) skolepolitiske myndigheter for ikke å avklare og være tydelige nok på hvordan demokrati- og medborgerbegrepet skal forstås. I en gjennomgang av den generelle delen av læreplanen og resten av læreplanverket mener Stray at demokratibegrepet blir vektlagt på to ulike måter som dermed gir brukerne av læreplanverket en uklar forståelse av begrepsinnholdet. En kommuntaristisk demokratiforståelse med fokus på behovet for fellesskap og felles referanserammer kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen, på samme tid som en liberale demokratiforståelse blir presentert i det øvrige læreplanverket. Her vektlegges mangfold og ulikhet som en ressurs for samfunnet. Stray etterlyser derfor en avklaring av demokratibegrepet, både på politisk nivå og skolenivå.

Medborgerbegrepet blir aldri eksplisitt behandlet i læreplanen i samfunnsfag, og kan i så måte muligens bli tolket som et begrep som blir “hengende litt i luften”. På samme tid er læreplanen full av kompetansemål som kan ses i direkte sammenheng med medborgerkompetansen. Kompetansemålene i samfunnskunnskap etter 10. trinn sier for eksempel at elevene skal kunne “gi eksempler på og drøfte demokrati som styreform, gjøre greie for politisk innvirkning og maktfordeling i Norge og bruke digitale kanaler for utøving av demokrati”. Etter første klasse på videregående skal elevene blant annet “identifisere grunnleggende forskjeller mellom de politiske partiene i Norge og argumentere fra ulike politiske ståsteder” (Utdanningsdirektoratet 2006b). Videre må også en rekke andre kompetansemål ses i sammenheng med utvikling av medborgerkompetanse. I tillegg består læreplanens innledende tekst av innhold som kan relateres til målet om å fremme medborgerskap. Det vektlegges at individet skal tilegne seg kunnskaper som gjør det i stand til å delta og være en del av fellesskapet og viser til et verdigrunnlag som danner grunnlaget for den affektive medborgerkompetansen. Det understrekes dessuten at elevene skal få god øvelse i demokratiske prosesser og utvikle demokratiske ferdigheter, som igjen underbygger en medborgers handlingskompetanse (Utdanningsdirektoratet 2006b).

Kompetansemålene som underbygger en utdanning av aktive medborgere er i høyeste grad tilstede i læreplanen. Utredningen *Ungdom, makt og medvirkning* fra 2011 finner også dette, men en gjennomgang av læreplanen i samfunnsfag viser en dominans av kompetansemål som omhandler kognitiv og affektiv medborgerkompetanse, og mindre grad av fokusering på oppøving av ferdigheter rettet mot medvirkning i demokratiske prosesser som er viktig for handlingskompetansen (NOU 2011: 20).

De utdanningspolitiske styringsdokumentene legger viktige rammer og føringer for virksomheten i skolen. I tidligere læreplaner som R94 og L97 har læreplanverket fastsatt blant annet krav til metodebruk og konkretisert krav til kunnskaper og ferdigheter (Imsen 2006: 198-199). Med reformeringen av læreplanen og innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 bortfalt mye av det gamle rammeverket, og det ble åpnet for “*lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen*” (NOU 2010: 8). En diskusjon av de rammene læreplanen legger kan bringe oss inn på spørsmålet om det er statlige myndigheter eller lærerne som skal ha størst bestemmelse over skolens innhold. Det finnes gode argumenter for begge sider, men utgangspunktet og det avgjørende må nødvendigvis

alltid være: Hva gjør skolen best? (Imsen 2006: 198-199). I det følgende vil jeg derfor peke på ulike didaktiske tilnærminger til en medborgerskapsundervisning.

2.3 Aktivt medborgerskap i didaktisk lys

“Didaktikk handler om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen (...)” (Imsen 2006: 38). Den omhandler refleksjoner om skolens og fagenes innhold, overveielser rundt innhold og arbeidsformer og begrunnelser for undervisning. I dette avsnittet vil jeg la didaktikken kaste lys over forhold som kan synes viktige for en undervisning som tar sikte på å fremme aktivt medborgerskap. Relevant forskning vil også i noen grad bli trukket inn for å belyse viktige forhold i medborgerskapsundervisningen.

Sammen med faktorer som har betydning for samfunnsfaget og undervisningen, har det også vært naturlig å se på forskjellene mellom de to aldersgruppene elevinformantenene representerer relatert til deres tanker omkring medborgerskap og egen deltagelse. Jeg vil derfor starte med en kort gjennomgang av typiske kjennetegn for ungdom i denne alderen som også kan si noe om modningsprosessen elevene gjennomgår. Deretter vil jeg utforske ulike faktorer som kan synes viktige for en undervisning som skal fremme aktivt medborgerskap. Kunnskapsfaktoren er en av disse, og jeg vil forsøke å skape et bilde av hvilket fokus kunnskapen har i undervisningen og hvilken kunnskap som blir vektlagt. Etter dette vil jeg trekke fram noen sentrale undervisningsmetoder og arbeidsmåter. Hvordan kan disse bidra til å utvikle elevenes aktive medborgerskap? Jeg vil også redegjøre for hvordan mestringsforventning, motivasjon og klasseromsklima danner viktige forutsetninger for medborgerskapsundervisningen, før jeg tilslutt vil behandle lærerens rolle og betydning. Sammen med den teoretiske behandlingen av medborgerbegrepet vil dette danne bakteppet for drøftingen av det empiriske materialet.

2.3.1 Ungdomstid og medborgerskap

Elevene er mellom tolv og tretten år gamle når de begynner på ungdomsskolen, og innen de starter i første klasse på videregående vil de være femten-seksen år. På tross av at det ikke er mange år sett i livssammenheng, skjer det likevel mye i denne perioden. På kort tid utvikler mange seg fra å være barn til å bli unge voksne. Imsen (2005: 95) skriver at *“ungdomstida er et individuelt fenomen som henger sammen med de biologiske og personlighetsmessige*

forandringene som skjer”, og det er en svært viktig utviklings- og identitetsformende fase av livet. Ungdomstiden preges også av puberteten, som betyr sterk utviklig emosjonelt, fysisk, sosialt og intellektuelt. På samme tid møter ungdommene stadig større krav og forventninger fra foreldre, skole og det øvrige samfunnet (NOU 2000: 12).

Ved at jeg tar utgangspunkt i både niendeklassinger og førsteklassinger på videregående blir *ungdomstiden som prosess* en relevant del av denne oppgaven og derfor også det underordnede forskningsspørsmålet. Denne tida handler mye om løsrivelse og utprøving av frihet og selvstendighet (Imsen 2005). Ikke er man barn og ikke er man voksen – i ungdomstida er man midt imellom. Mye skjer med elevene gjennom denne perioden og det blir derfor naturlig å stille spørsmål ved hvilke utslag dette kan gi for prosessen de unge skal gjennomgå for å bli aktive medborgere.

Elevenes modningsprosess er høyst individuell. Generelt kan en likevel se en tydelig intellektuell og moralsk utvikling og modning fra slutten av ungdomsskoletiden. Nesten som en slags oppvåkning, ser mange elever i denne alderen verden med *nye øyne*. Den kritiske sansen trer fram; det stilles spørsmål rundt vedtatte sannheter, det diskuteres med stort engasjement og det blir veid for og imot. Modning og utvikling gjør at eleven etterhvert blir i stand til å ta tak i teoretisk stoff på en ny måte; en mer aktiv deltagelse kommer til når eleven selv kan tenke ut og formidle mulige løsninger på problemer og teoretiske alternativer. Også normer og verdier skolen har arbeidet for å utvikle hos elevene kan bli gjenstander for kritisk gjennomtenkning og refleksjon, og den moralske erkjennelsen vokser. Etterhvert vil verdier og normer gradvis tilegnes (Cappelen Damm 2011).

Solhaug (2003) peker på at ungdomstiden kjennetegnes ved en stor grad av fleksibilitet og åpenhet mot verden og at denne perioden har stor betydning for politisk og samfunnsmessig orientering. Ungdomstida er en fase preget av grunnleggende politisk sosialisering. Derfor er også opplæringen til aktivt medborgerskap så viktig i denne perioden av elevenes liv.

Politiske oppfatninger skal formes og viktige valg skal tas, og elevene skal forberedes til å delta i sitt første politiske valg. Men denne viktige terskelen etter fylte atten år er ikke selve inngangsporten til medborgerdeltagelsen. I større eller mindre grad er elevene aktive deltagere samfunnsmessig og politisk gjennom hele sin ungdomstid, blant annet ved å diskutere, engasjere seg og tilegne seg kunnskap – både ansikt til ansikt og i sosiale medier. De har forventninger og rettigheter knyttet til seg lenge før de når stemmeberettiget alder.

FNs barnekonvensjon slår fast at alle unge har rett til innflytelse (Ødegård 2011). En utdanning som fremmer aktivt medborgerskap er en nødvendighet for å sikre mulighet til innflytelse som ikke kun har framtiden som siktemål, men som gir de unge kompetanse til å delta her og nå. Det kan for eksempel innebære deltagelse i politiske ungdomsorganisasjoner, deltagelse i diskusjoner i klasserommet og i sosiale medier og deltagelse i ungdomsråd i kommunen (NOU 2011: 20). I det store og det hele handler det om å gi ungdommer kunnskap, oversikt og ferdigheter til å ta i bruk handlingsrommet de har til rådighet. Samfunnsfaget er i så måte en sentral bidragsyter og i tillegg et fag som favner bredt. I grunnskolen omhandler det hovedområdene samfunnskunnskap, geografi og historie, mens de to sistnevnte skiller ut som egne fag i den videregående opplæringen og gjør faget til et rent samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet 2006b). Som gjennomgående fag gjennom hele skolegangen vil derfor samfunnsfagundervisningen hele tiden måtte forholde seg til elevenes utvikling og modning.

2.3.2 Kunnskap – men også verdier og ferdigheter

“Diskusjonen om i hvilken grad kunnskaper og andre egenskaper ved elever fremmer deltaging, synliggjør en del valg som lærere står overfor i klasserommet når de skal prioritere mellom ulike former for undervisning” (Solhaug og Børhaug 2012: 47).

Kompetansemålene i samfunnsfagets læreplan reflekterer forventninger om at elevene skal utvikle ulike typer av kunnskap og ferdigheter, men ikke alltid er det innlysende hvilken type kunnskap som må til for å nå det konkrete kompetansemålet. Samfunnsfagundervisningen skal sørge for kunnskap i mange former; kunnskap som skal legge grunnlaget for både kognitiv kompetanse, affektiv kompetanse og handlingskompetanse. Hva som blir vektlagt i undervisningen er i stor grad opp til læreren. Et relevant spørsmål er derfor hvordan disse kunnskapstypene vektlegges og *bør* vektlegges i forhold til hverandre.

Tradisjonelt har kunnskaper om politikk og samfunn vært skolens hovedfokus og fremste bidrag i utdanning for demokrati. Den kognitive kunnskapen, som i samfunnsfaget kan eksemplifiseres med kunnskaper om styreform, menneskerettigheter og rettsstat, blir behandlet som en grunnleggende og selvfølgelig del av faget. I nyere tid har en slik tradisjonell tilnærming til medborgerskapsundervisningen møtt kritikk. Det hevdes at *“overveiende vekt på formelle fakta, kunnskaper om politikk og samfunn har liten eller ingen tilknytning til elevenes livsverden”* (Solhaug og Børhaug 2012: 46). I ICCS-undersøkelsen fra

2010 fremkommer det at lærere mener at “å fremme elevenes kritiske refleksjon og uavhengige tenkning” er det aller viktigste i demokratiopplæringen, også viktigere enn de rene kunnskapsmålene (Solhaug og Børhaug 2012: 47). Men hvordan lærere mener undervisningen bør foregå og hvordan den faktisk foregår er ikke nødvendigvis en og samme ting. Koritzinsky (2006) viser til Civic Education Study fra 2001 hvor det er et påviselig gap mellom lærerens overordnede mål og den reelle klasseromsaktiviteten. Også her er en overveldende majoritet av lærerne av den oppfatning at undervisningens hovedvekt bør ligge på å utvikle elevenes kritiske tenkning og politiske og sosiale deltagelse. Samtidig svarer 80% av dem at deres demokratiopplæring hovedsaklig omhandler kunnskapsformidling (Koritzinsky 2006: 107). Børhaug har gjort undersøkelser både på grunnskolen og i den videregående skolen som tyder på at også kunnskapens innhold synes tradisjonell. Han fant at hovedvekten i den demokratiske opplæringen blir lagt på deltagelse i valg, som avspeiler en konservativ tilnærming til samfunnsdeltagelse (Solhaug og Børhaug 2012).

Den ideelle formen for demokratiopplæring er ifølge mange lærere den som gjør elevene til noe mer enn bare kunnskapsbanker; den som gjør dem til kritiske og reflekterte individer. Samfunnsfagdidaktiker Erik Lund går så langt som til å betegne den formelle kunnskapen som en last, og rett og slett til hinder for kritisk tankegang og deltagelse (Koritzinsky 2006: 110). Lærerne og Lunds kunnskapssyn kan oppfattes som noe snevert, der kunnskap blir betraktet som ensbetydende med faktakunnskaper. Det kan lede til spørsmål om lærernes syn på kunnskap kan legge begrensninger på undervisningen, om hvorvidt grunnleggende kunnskap blir nedvurdert, paradoksalt nok på samme tid som det blir vektlagt i undervisningen – og hva blir egentlig konsekvensene av alt dette for elevenes oppfatning av kunnskap? De ser lærere som bruker mye tid på kunnskapsformidling, samtidig som lærerne selv oppgir at det viktige er å utvikle kritisk sans og fremme deltagelse. Man kan også stille spørsmålsteget om hvor stort motsetningforhold det *egentlig* hersker mellom disse.

Den rene kunnskapen er ikke til å komme utenom, den danner et helt nødvendig grunnlag for medborgeren. Derfor er det også av avgjørende betydning at skolen, og samfunnsfaget, tar sitt ansvar for å sikre kunnskap hos sine elever (Solhaug og Børhaug 2012: 57). Men kunnskap er ikke bare begrenset til ren faktakunnskap, den kan også omfatte saks kunnskap som kombinerer teoretisk kunnskap med aktuelle hendelser. En undervisning som kombinerer disse to i sin kunnskapsformidling, kan legge kunnskapsgrunnlag på samme tid som elevene

utvikler evne til å tenke kritisk, resonnere og diskutere. Her kan også sammenhenger og bevissthet skapes mellom kunnskap og verdigrunnlag, den affektive kompetansen.

Solhaug og Børhaug (2012: 57) tar til orde for å korte ned den formelle kunnskapsbiten, men supplere med illustrerende og aktuelle saker og spørsmål. De hevder at *“god undervisning er aktuell, og ofte forankret i elevenes livsverden”*, og får god støtte i læreplanen i samfunnsfag som sier at faget skal *“bygge bro mellom elevenes liv og det store samfunnet og sørge for at elevene forstår hvordan og hvorfor det som skjer i samfunnet har betydning for dem”* (Utdanningsdirektoratet 2006b). Ved å kombinere den rene kunnskapen med aktualisering, i betydning av å hente inn aktuelle saker og bruke dem aktivt i undervisningen, kan læreren legge til rette for både læring og motivasjon for å delta i samfunnet. Undervisning med medborgerskap som siktemål krever at lærerne er seg bevisst samspillet av kunnskaper, ferdigheter og verdier og hvilken betydning deres didaktiske valg har for hvilke kompetansetyper som skal styrkes.

2.3.3 Undervisningsmetoder og arbeidsmåter

Didaktikken befatter seg med undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*. Spørsmål om undervisningens metoder og elevenes arbeidsformer er undervisningens *hvordan*; og i denne sammenheng – hvordan kan læreren fremme det aktive medborgerskapet gjennom bruk av undervisningsmetoder og arbeidsmåter?

Bevisst bruk av arbeidsmetoder som redskap for å utvikle elevens aktive medborgerskap kan være meget fruktbar, og bør ikke begrenses til å omfatte *hvordan*, men også *når*. Forkortelsen MAKVIS - Motivere, Aktualisere, Konkretisere, Variere, Individualisere, Samarbeide - har ofte vært brukt i litteratur om undervisningens metodikk, og er også svært sentral for undervisning rettet mot medborgerskapsutvikling. Koritzinsky understreker at en slik *regle* ofte kan bli for overflatisk, men at den likevel kan brukes som en *“huskeliste for metodiske hensyn”* (Koritzinsky 2006: 168). I så måte kan den være et nyttig verktøy for undervisningsplanlegging.

Didaktiske hensyn omfatter også det å ta situasjonen, konteksten og formålet i betraktning. Øzerk (2010: 66) hevder at *“opplæringsmetoder spiller en viktig rolle i opplæringsammenheng fordi de får konsekvenser for elevenes læring av det aktuelle innholdet. Vi kan likevel ikke stemple noen metoder som dårlige og noen som gode. Vi kan*

bare snakke om tilpassete og lite tilpassete metoder i forhold til noe". Jeg forstår dette som at arbeidsmetoder må ta hensyn til og tilpasses den totale undervisningssituasjonen for å kunne være hensiktsmessige. Som en konsekvens vil variasjon være en nødvendighet. En undervisning som skal fremme medborgerskap med sine ulike typer kompetansetyper må bruke mange tilnærminger, undervisningsmetoder og arbeidsmåter. I det følgende vil jeg trekke frem noen av disse som kan synes særlig viktige i denne sammenheng.

Det dialogiske klasserom

"Dialogue is the sealing together of the teacher and the students in the joint act of knowing and re-knowing the object of study" (Shor og Freire 1987: 13-14).

Samfunnsfaget favner bredt, men hele tiden må det ses i sammenheng med demokratiske oppdraget læreplanen oppgir. En demokratisk opplæring fordrer fokus på dialog i klasserommet. En viktig del av faget omhandler å utvikle kritisk sans, evne til analyse og problemløsning (Utdanningsdirektoratet 2006a). Kunnskap skal ikke slukes rått. Dialogen blir i denne sammenheng en nyttig tilnærming i undervisningen, og innebærer å møte kunnskapen på en annen måte enn ved ren lærerstyrt undervisning. Som en sentral retning innenfor pedagogikken kan sosiokulturell pedagogikk trekkes inn her. Den forfekter det sosiale felleskapets betydning for læring, og dialog i undervisningen kan derfor betraktes som en yndet tilnærming (Imsen 2005: 330).

Dialog i en undervisningssammenheng kan ha flere hensikter. Den er en nyttig perspektivutvider, for gjennom samtalen kan elevenes perspektiver åpnes for andres, bidra til forståelse og presentere dem for nye måter å forstå verden på. Den er også et fint virkemiddel for å bygge et læringsfellesskap. *"Kommunikasjon innebærer at noe som ikke har vært felles blir det"*(Wittek 2012: 164). En dialog i plenum kan både uttrykke og styrke et fellesskap i klasserommet. I tillegg kan også lærer og elev gjøres mer likeverdige gjennom at de begge er deltagere i en prosess hvor de utforsker og er opptatt av å forstå. Gjennom dialogen gir ikke læreren svarene, men lar elevene få jobbe kritisk og reflekterende. På denne måten blir dialogen en del av skolens og fagets demokratioppdrag; kunnskap blir reforhandlet og drøftet samtidig som viktig medborgerkompetanse blir utviklet (Solhaug 2006: 238-239).

Didaktiske føringer er nødvendige for at dialogen skal få utspilt sitt potensiale som en nyttig didaktisk tilnærming i undervisningen. Det må skapes et klima som åpner for bredest mulig

deltagelse; det må gis rom for ulike synspunkter og terskelen for å delta må være lav (Solhaug 2006). Habermas fremholder det han kaller den *grunnleggende norm* i et demokratisk fellesskap: enhver har rett til å si seg uenig og holde fast på sine oppfatninger (Henriksen 2005: 29). Dette er viktige premisser for fri muntlig deltagelse, og nødvendiggjør oppøving i sentrale medborgerferdigheter som toleranse og respekt. Det må også tilrettelegges for at elevene får gjøre sine erfaringer omkring det å skape en konsensus i fellesskap. I så måte kan samfunnsfaget igjen skape en øvingsarena, hvor elevene får oppgaver som de sammen må løse gjennom å bygge en kollektiv vilje (Solhaug 2006: 240). Å skape et dialogisk klasserom fordrer også at læreren oppdager og legger til rette for de *gylne øyeblikkene*; tilsnitt til en potensielt læringsskapende dialog som nødvendiggjør improvisasjon og ledelse fra lærerens side (Witteck 2012).

“Det er naturlig at samfunnsfaget blir et forum for dialog og debatt, og at samfunnsfaglæreren fremmer dette” (Solhaug 2006: 239). Som en samhandlingsprosess hvor kunnskapen blir satt på prøve, spiller dialogen i klasserommet en viktig rolle. Stray (2010: 103-104) viser til at forskning tyder på at *“elevenes moralske kompetanse og vekst kan avhenge av de kollektive drøftingene av bestemte moralske dilemmaer”*. Et annet viktig aspekt ved det dialogiske klasserom, er de muligheter det skaper for å utvikle muntlige ferdigheter. Retorisk kompetanse er en grunnleggende ferdighet for en aktiv medborger, og myndiggjør mennesket til deltagelse i vårt demokratiske samfunn (Berge og Stray 2012: 10). Ved å formulere, fremføre og begrunne egne synspunkter, får elevene verdifull øvelse i å ytre seg og delta i en dialog.

Forskning på bruk av dialog og samtaler i klasserommet viser til et noe sammensatt bilde. ICCS-undersøkelsen (Mikkelsen m.fl. 2011: 181-182) fant at samfunnsfaglærere i norske klasserom ofte bruker tid på diskusjoner av kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen på 8.trinn. På samme tid viser studien at tradisjonelle arbeidsformer som forelesninger, lærerstyrte spørsmål-svar-sekvenser og arbeid med læreboka blir viet mye tid. Aukrust (2003) finner imidlertid forhold som viser at samtaler og diskusjoner i klasserommet fortsatt har ubrukt potensiale som undervisningstilnærming. Deltagerstrukturen i klassesamtalene er ofte flat, og innebærer at terskelen for å delta blir lav. Likevel finner Aukrust at samtalene i stor grad er lærerstyrte og bærer mindre preg av å være åpne forum for retorisk øvelse og som ytringsrom for elevene. Norske elevers svar i ICCS-undersøkelsen bidrar til å fargelegge bildet. Svært mange av dem oppgir at de kan ytre seg fritt og at de får

gitt uttrykk for sine meninger. Her spiller også klasseromsklimaet en rolle, som jeg vil komme tilbake til i avsnitt 2.3.4.

Prosjektarbeid og gruppearbeid

“I et dialogisk perspektiv er etablering av deltagerstrukturer viktig både som forberedelse til samfunnsdeltagelse og for å stimulere til læring på individnivå. Sosiale erfaringer transformeres til individuelle kunnskapsstrukturer” (Wittek 2012: 164). Dialog i gruppe skaper deltagerstrukturer som kan representere viktig læring i medborgerskapsundervisningen, og gjør også prosjektarbeidmetoden til en relevant arbeidsmåte. Gjennom dialog og samhandling har den potensiale til å skape deltagerstrukturer som igjen kan bidra til viktig kunnskap.

En sosiokulturell pedagogikk vil vektlegge alle undervisningsformer som tilrettelegger for fellesskap og dialog og understreker sosialt fellesskap som avgjørende faktor for læring. Premissene for prosjektarbeid i grupper er nettopp at det sosiale fellesskap og dialogen må fungere for å oppnå størst mulig læringsutbytte hos alle parter. Mye av grunnlaget for godt fungerende grupper i prosjektarbeid legges i organiseringen rundt; fellesskapet må reguleres gjennom strukturer, regler og normer. Det er også viktig at elevene har tilgang til dialogiske rom, hvor de får mulighet til å uttrykke seg og kommunisere. Dette kan det for eksempel åpnes for i forbindelse med en vurderingssituasjon, men også ved at elevene får konkrete oppgaver med å formidle kunnskap til medelevene (Imsen 2005: 331) .

Prosjektarbeidet som arbeidsform kan virke motiverende for elevene fordi utgangspunktet ofte er elevenes interesser, ønsker eller bakgrunn. Metoden skiller seg også fra tradisjonell undervisning hvor lærerrollen er meddelende til en rolle som preges mer av å være en konsulent, veileder eller inspirator. Vanligvis vil det handle mer om læring enn om undervisning (Krejsler 2001). Prosjektarbeidmetoden fordrer dessuten stor aktivitet fra de lærende selv og skaper på denne måten motivasjon. Deweys prinsipp *learning by doing* blir her i aller høyeste grad relevant. Et sentralt punkt i hans filosofi er at elevene gjør egne erfaringer og selv er aktive parter i læringen. Læring er noe aktivt som fordrer konkret aktivitet fra elevens side, gjerne av fysisk art for eksempel ved å lage noe, undersøke noe eller å eksperimentere. Erfaringer er her et nøkkelord. Gjennom aktivitet vil elevene danne seg erfaringer, og en kontinuerlig rekonstruksjon av disse erfaringene skaper grunnlaget for læring (Imsen 2006: 81-82).

Prosjektarbeid kan også være en særlig egnet arbeidsform som del av en medborgerskapsundervisning fordi den muliggjør tverrfaglige tilnærminger, hvor lærerne samarbeider på tvers av fag for å gi elevene en mer helhetlig forståelse av temaet. Koritzinsky (2006: 189) peker på hvordan prosjektarbeidets form og mål om fordypning ofte nødvendiggjør tverrfaglig samarbeid og henviser til en definisjon av prosjektarbeid som vektlegger denne tverrfagligheten: *“Prosjektarbeid er et pedagogisk arbeidsmønster hvor elever (...) utforsker eller behandler ett eller flere problemer i sammenheng med de samfunnsforhold og den virkelighet de(t) forekommer i. Dette innebærer at arbeidet skal gi stadig sterkere opplevelse, dypere erkjennelse og økt perspektiv, og at problemene angripes og belyses fra forskjellige synsvinkler uavhengig av tradisjonelle faggrensener, og at valg av teorier, metoder og redskaper styres ut fra de valgte problemer”* (Koritzinsky 2006: 189). En tverrfaglig tilnærming er gunstig for fokuset på den helhetlige medborgerkompetansen. Som tidligere gjennomgått er kravene til en medborgers kompetanse mange, men en tverrfaglig tilnærming for eksempel i forbindelse med prosjektarbeid har potensiale til å ivareta samtlige. Det brede faglige fokuset gir gode vilkår for bredt fokus på mange sentrale ferdigheter som inngår i medborgerkompetansen.

2.3.4 Mestringsforventning, motivasjon og godt klasseromsklima - forutsetninger for å lykkes

Viktige forutsetninger for å lykkes med å utvikle det aktive medborgerskapet hos elevene er å finne både på individ- og kollektivt plan. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på de forutsetningene som skapes av den enkelte elev og av den samlede klassen - henholdsvis mestringsforventning, motivasjon og godt klasseromsklima.

Mestringsforventning og motivasjon

Avgjørende for den enkelte elev er grunnlaget som ligger for motivasjon og mestringsforventning. Disse er nært knyttet til en *politisk selvtillit*, som kan forstås som *“tro på egen evne til å vite, forstå, og mene noe om politikk”* (Mikkelsen m.fl. 2011: 35). Politisk selvtillit fremheves som en viktig demokratisk dannelsesressurs, som kan virke som en utløsende faktor for deltagelse (Mikkelsen m.fl. 2011). Selvtilliten påvirkes blant annet av utdanning, og vil derfor endre seg i takt med individets alder.

At elevene innehar politisk selvtillit er en viktig forutsetning for å lykkes med medborgerskapsundervisningen. Uten tro på seg selv og sine ferdigheter vil elevene avstå fra deltagelse. Selvtillit henger også nært sammen med mestringsforventning, som handler om elevens tro på egen innflytelse på viktige beslutninger som tas i samfunnet, for eksempel av politisk art. Dersom eleven har tro på å lykkes med det målet han eller hun setter seg, vil dette ha avgjørende betydning for utfallet og bidrar også til å organisere kunnskap. I tillegg vil det være viktig for motivasjonen; den vil øke i takt med forventningene om å lykkes (Solhaug og Børhaug 2012: 51).

Sammen med selvtillit og mestringsfølelse danner motivasjon et godt grunnlag for samfunnsdeltagelse. Motivasjonen kan bunne i flere ting. For eksempel kan det oppstå på grunnlag av aktuelle saker og hendelser som individet har en interesse for, eller det kan være egenskaper ved individet selv som for eksempel et indre behov for å delta (Solhaug og Børhaug 2012: 52). Mennesket er fullt i stand til å motivere seg selv, men skolen har likevel et viktig oppdrag i å underbygge og utvikle denne motivasjonen. En viktig drivkraft for motivasjon er en oppfatning hos individet om at deltagelse er meningsfull og rettferdiggjort. Dette er i tråd med politisk kognisjonsteori, som sier at *“mennesket handler når atferd gir mening”* (Solhaug og Børhaug 2012: 161-162). Her kan samfunnsfagundervisningen spille en viktig rolle som en formidler av at samfunnsdeltagelse er noe verdifullt og ønskelig for enkeltmennesket, og bruke undervisningen til å grunnngi og underbygge dette budskapet. I tillegg er faget også viktig i dette henseendet som en sentral verdioverfører. Motivasjon henger sammen med grunnleggende verdier, og undervisning som fokuserer på å utvikle og implementere verdisett og normer hos elevene kan i så måte også sørge for at elevenes oppfatning om hva som er riktig og galt blir en motiverende faktor i seg selv (Imsen 2005: 376).

Klassen – et læringsfellesskap

På det kollektive plan representerer et godt klasseromsklima en viktig forutsetning for en vellykket undervisning. Sosiokulturell læringsteori fremhever betydningen av det sosiale fellesskapet og anser det som opphavet til all læring. I motsetning til konstruktivistiske teorier som fokuserer på læring som en individuell prosess, tar den sosiokulturelle læringsteori utgangspunktet i et mer sosialt perspektiv og tydeliggjør behovet for et velfungerende sosialt klima for læringsprosessen (Imsen 2006). Imsen (2005: 331-332) viser til hvordan byggingen

av et læringsfellesskap er sentralt for et helhetlig, kulturelt perspektiv på læring. Fokusering på samarbeid og en læringsorientert kultur er viktig. Elevene må oppleve fellesskapets betydning; de skal erfare hvordan de som enkeltindivider påvirker og utgjør en betydningsfull del av det kollektive, og at fellesskapet innebærer en avhengighet mellom partene. Læringsfellesskapet som klassen utgjør kan derfor danne en viktig ramme hvor elevene utvikler både en personlig identitet og en gruppetilhørighet, ansvarsfølelse og gjensidig respekt.

Klassen, og læringsfellesskapet det utgjør, representerer også et viktig middel for medborgerskapsundervisningen. Kulturen i klasserommet legger premissene for læring, forhandling, fellesskap og arbeid mot felles mål (Imsen 2005: 331). Hvordan klassen fungerer som et læringsfellesskap kan derfor ha avgjørende betydning for elevenes aktive medborgerskap. Forskning underbygger dette; undersøkelser og studier av elevers deltagelse og medborgerskap viser at et åpent diskuterende klasseromsklima hadde stor betydning for elevers deltagelse, muligens også større enn kunnskapsnivået (Solhaug og Børhaug 2012: 46). Klassen som fellesskap er en arena hvor sosiale relasjoner bygges og opprettholdes, og disse har stor betydning for elevenes læring og utvikling. Dersom relasjonene er gode og gir grunnlag for et positivt sosialt klima i klassen, vil dette bidra til økt læringsutbytte i tillegg til mer aktiv deltagelse i læringsprosesser (Øzerk 2010: 124).

2.3.5 Læreren

“Lærerrollen knyttes til alt som skjer og bør skje i klasserommet, i lærerkollegiet og på skolen. Det skyldes at den kan få viktige konsekvenser for den enkelte elev og for lokalsamfunnet og storsamfunnet, kort sagt for hele det samfunnsmessige fellesskapet” (Øzerk 2010: 28).

Læreren er klassens leder. Han eller hun skal lede elevenes læring og utvikling, og har følgelig mange krav og forventninger knyttet til sin rolle. Den generelle læreplanen gir tydelig uttrykk for dette: *“En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Læreren avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer” (Koritzinsky 2006: 168).* Som leder av det læringsfellesskapet klassen utgjør, har læreren en viktig rolle. Forskning viser at denne rollen er helt avgjørende for elevenes læringsutbytte.

Ingenting slår dyktige og kompetente lærere. Dette er Hatties (2009) hovedkonklusjon, etter å ha gjennomgått 800 internasjonale metastudier som tar utgangspunkt i 52 000 studier og 83 millioner elever. Han har undersøkt hvilke faktorer som bidrar til elevenes læring og finner at læreren er den desidert viktigste. Hattie understreker at læreren i seg selv ikke automatisk betyr økt læringsutbytte og bedre resultater for elevene. Læreren alene er ikke alltid den avgjørende faktoren - den som utgjør en forskjell for elevene. Manglende kunnskap, effektivitet og påvirkningskraft i læringssituasjonen vil gjøre læreren til en mindre viktig faktor. Det er *kvaliteten* på læreren som er det avgjørende for de gode resultatene i klasserommet. Om læreren lykkes med sin undervisning, avhenger blant annet av om han/hun klarer å bygge gode relasjoner med elevene, skape god struktur og klar formidling av forventningene, fokusere på tilbakemeldinger og holde en generell høy standard på undervisningen.

Forskning og litteratur om lærerkvalitet forsøker å gi oss mange svar på hva som utgjør en god lærer, og reflekterer og vektlegger til dels ulike synspunkter. Øzerk (2010: 55) problematiserer nettopp hva som ligger i begrepet “den gode lærer” og viser til hvordan innholdet ikke synes fastsatt, men varierer ut ifra ulike perspektiver. Dette kan ha sin bakgrunn i at den gode lærer er bredt sammensatt. Øzerk oppsummerer ut ifra fire kompetanser; læreren må ha fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelse- og relasjonskompetanse. Som medborgerrollen er også lærerrollen en slags kontinuerlig prosess. Prosessen starter i studietiden, og utvikler seg gjennom yrkeserfaring og etter- og videreutdanning (Øzerk 2010: 57). I alt dette understreker Imsen (2006: 453) at *“lærerkvaliteten må betraktes som et helhetlig begrep, og at det er vanskelig å splitte det opp i målbare enheter”*. Mye avhenger av hvilke kriterier en legger til grunn.

Samtidig kommer en ikke utenom at læreren spiller en avgjørende rolle for elevenes generelle læringsutbytte. Likeledes må læreren sies å være sentral for en utdanning som skal fremme aktivt medborgerskap. Det er han/hun som i praksis omsetter læreplanens mål i den daglige undervisningen (NOU 2011: 20), og lærerens didaktiske tilnærminger og personlige egenskaper avgjør hvilket fokus elevenes aktive medborgerskap får i undervisningen. I sin doktorgradavhandling om demokratisk medborgerskap i norsk skole viser Janicke Haldal Stray (2010: 32,40) til prosjektet EDC (Utdanning til demokratisk medborgerskap). Prosjektet i regi av Europarådet blir brukt som bakgrunn for utdanningspolitiske anbefalinger for styrket medborgerskap gjennom utdanning. Det stilles her strenge og konkrete krav til læreren og

lærerutdanningen, og prosjektet tilrår at alle lærere skal sikres kompetanse i hvordan demokratisk medborgerskap kan styrkes gjennom undervisningen. Det understreker et behov for å heve kompetansenivået slik at en større grad av bevissthet rundt skolens ansvar for medborgeropplæringen utvikles. EDC ser også for seg at kompetansen skal nedfelles i et vitnemål samtlige lærere skal kunne vise til.

Solhaug og Børhaug (2012: 22) peker på den rollen læreren spiller som modell for elevene, med stor mulighet til å utøve innflytelse. Dette krever at læreren er seg bevisst det etiske grunnlaget lærerrollen er fundert i. Ingen egen yrkesetikk er utarbeidet for lærerne slik man kan finne for andre profesjoner. Derimot gir gjeldende lover, læreplaner og forskrifter mange retningslinjer en lærer må forholde seg til (Imsen 2006: 467-468). I noen tilfeller kan innholdet i disse oppleves å stå i et motsetningsforhold til hverandre. Et relevant eksempel for samfunnsfaget og medborgeropplæringen er kravene som stilles til at faget skal formidle et helt klart verdsett, på samme tid som elevenes kritiske sans, frie tankesett og respekt for mangfoldet skal utvikles (Utdanningsdirektoratet 2006b). Læreren må "holde tunga rett i munnen"; en bevissthet rundt hvilken kunnskap som formidles og vektlegges må hele tiden være tilstede. En viktig del av medborgeropplæringen er å sørge for at kunnskapen holdes nøytral og ikke favoriserer ulike grupper og maktforhold og dette er det læreren som står ansvarlig for (Solhaug og Børhaug 2012: 22-24).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodene jeg har valgt å bruke og begrunnelsen for disse. Jeg vil presentere studiens forskningsdesign og metodene som ligger til grunn for oppgaven, før jeg så redegjør for de etiske retningslinjene jeg som forsker er underlagt. Til slutt vil jeg vurdere studiens troverdighet ut ifra krav til reliabilitet og validitet.

Formålet med denne studien er å utforske hvilke faktorer som kan synes viktige i samfunnsfaget for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene. Helt fra startfasen av dette prosjektet har mitt mål vært å gå i dybden av temaet fremfor å søke i bredden – i den grad oppgavens rammer tillater det. En kvalitativ tilnærming ble derfor tidlig lagt til grunn for studien. Jeg ønsket en oppgave preget av de perspektiver informantene kunne gi meg fremfor en mer generell, kvantitativ tilnærming. Jeg anså at den kvalitative metoden kunne tjene studien godt ved de muligheter den gir for å få utfyllende og nyanserte svar på forskningsspørsmålene.

3.1 Valg av metode og informanter

Den kvalitative metodens formål om å oppnå forståelse av enkeltmenneskers betraktninger og opplevelser krever at forskeren arbeider i dybden (Kvale og Brinkmann 2009). En fin vei inn i informantens opplevelser og synspunkter er gjennom det kvalitative forskningsintervju, som er min valgte tilnærming i denne studien. Det kvalitative forskningsintervju er en tidkrevende øvelse, og setter sine begrensninger for gjennomføringen. Så også for mitt tilfelle. Det var likevel min intensjon å utforske dybden så langt rammene strakk seg, og mitt utvalg er derfor så stort som det tidsmessig lot seg gjøre. Utgangspunktet for denne studien ble dermed tilsammen ti informanter: åtte elever og to lærere. Alle har fått fiktive navn for å sikre konfidensialiteten. “Kjersti” er lærer i samfunnsfag for den aktuelle niendeklassen. Hun er adjunkt med opprykk og har 20 års erfaring som lærer. “Anna” er lærer i samfunnsfag for førsteklassingene på den videregående skolen. Hun er i likhet med Kjersti adjunkt med opprykk, og har 14 års fartstid i skolen. De fire elevene fra niende trinn presenteres som “Mohammed”, “Lars”, “Maren” og “Yasmin”. Fra første klasse på videregående intervjuet jeg “Peter”, “Jon”, “Faiza” og “Sunniva”.

Utvalget kan ikke sies å være representativt for den totale populasjonen. Det er heller ikke min målsetning å gjøre generaliseringer, men snarere å la teori og empiri være bidrag til kunnskap om hvordan medborgerskap kan fremmes i samfunnsfagundervisningen.

Mitt siktemål for denne studien er å belyse forskningsspørsmålet med både lærer- og elevstemmer. Elevene er viktige fordi de nettopp er aktørene undervisningen sikter seg mot. Jeg anser dem derfor som verdifulle informanter som kan tilby relevante perspektiver på hva som fungerer godt i undervisningen og hva som ikke gjør det. Følgelig er lærerne er også svært viktige ressurser i dette henseendet. Som ledere av klassene har de et mer overordnet perspektiv, og kan gi viktige begrunnelser for metodiske valg og også vise andre veier inn i medborgerbegrepet enn elevene. Ved å henvende meg til to ulike aktører i undervisningssituasjonen kan jeg også oppdage ulike og interessante oppfatninger mellom lærere og elever.

I tillegg ønsket jeg at studien skulle omfatte elever både fra ungdomsskole og videregående opplæring. Samfunnsfaget er et gjennomgående fag i grunnskolen og til og med første klasse på videregående og obligatorisk for samtlige elever. Å bli en aktiv medborger er også en kontinuerlig prosess. Dette i tillegg til det faktum at min utdanning retter seg mot både ungdomsskole og videregående skole, er årsaker til at jeg har valgt informanter som er på to ulike steder i sitt skoleløp.

Kvalitative metoder baserer seg på strategiske utvalg, som vil si at informantene blir valgt ut ifra egenskaper eller kvalifikasjoner som gjør dem relevante for den aktuelle studien (Thagaard 2009: 55). I mitt tilfelle hadde jeg besluttet at jeg ønsket lærere som underviste i samfunnsfag på de aktuelle trinnene. I tillegg ønsket jeg elevinformanter som kunne framvise et visst samfunnsengasjement, for eksempel gjennom interesse for nyhetsbildet eller deltagelse i organisasjonslivet. Min tanke bak dette var at elever som allerede hadde et visst grunnlag også kunne være i stand til å peke på hvordan samfunnsfaget kan bidra til å utvikle engasjement og medborgerskap, basert på deres egne erfaringer. Kanskje kan deres perspektiver også lede vei for elever som ikke ennå opplever og utviser engasjement og en medborgerrolle.

For å finne fram til passende informanter gjennomførte jeg en spørreundersøkelse i de aktuelle klassene. Undersøkelsen er kun å betrakte som et verktøy for studien, med hensikt til å identifisere de mest aktuelle informantene. Langt på vei baserer den seg på spørsmål som ligger til grunn for den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS – International Civic and Citizenship Education Study (Mikkelsen m. fl. 2011). Alle spørsmål og svaralternativ er hentet fra denne, med noen modifikasjoner av hensyn til studiens formål. Hensikten var å kartlegge elevenes grad av engasjement og deltagelse, for eksempel gjennom spørsmål om i hvilken grad de engasjerte seg i politikk og samfunnsspørsmål, hvor ofte de snakket med andre om disse temaene, deltagelse i organisasjoner eller diskusjoner i klassen og om hvorvidt de planla å stemme ved politiske valg. Opplysningene fra spørreundersøkelsen vil som sagt ikke bli videre behandlet. Det er informantenes bidrag gjennom intervjuene som utgjør det empiriske materialet som ligger til grunn for denne studien.

3.2 Adgang til feltet og gjennomføring

Undersøkelsene ble i det hele gjennomført i løpet av en fire ukers periode vinteren 2013. I forkant hadde jeg sendt ut henvendelser til flere skoler, og fikk tilslutt positivt svar fra lærer Kjersti som var ansatt på en skole i Oslo-området og fra lærer Anna som arbeider på en skole på Sørlandet. På denne måten ble det et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard 2009: 56).

Utgangspunktet mitt var at jeg ønsket å gjøre alle mine undersøkelser på én skole, og dette var årsaken til at jeg valgte skolen i Oslo-området som er en 9-13 skole; altså en skole bestående av både ungdomsskole og videregående skole. Imidlertid hadde kun Kjersti, som underviste på niende trinn, kapasitet til å delta og jeg måtte derfor finne en aktuell skole for mine undersøkelser på videregående. Jeg tok deretter kontakt med den videregående skolen jeg selv gikk på, som er lokalisert på Sørlandet, hvor Anna, samfunnsfaglærer i første klasse sa seg villig til å delta i studien. Her må jeg presisere at jeg Anna ble ansatt på skolen etter min avgang, og jeg hadde derfor ingen relasjon til henne på forhånd.

Etter at lærerne var på plass kunne så den innledende spørreundersøkelsen igangsettes. På grunn av tidspress for begge parter, ble vi enige om at lærerne selv skulle gjennomføre undersøkelsen i sine respektive klasser. Denne ble derfor sendt via e-post, sammen med et informasjonsskriv som ga elevene den nødvendige informasjonen om studien. I forkant av spørreundersøkelsen gjennomgikk lærerne denne informasjonen i klassene. Deretter ble besvarelsene så tilsendt meg. Jeg gjennomgikk spørreundersøkelsene, og ga hver og en en

poengsum på bakgrunn av vektleggingen av de ulike spørsmålene jeg hadde utarbeidet på forhånd. Fire elever fra hvert trinn ble plukket ut, to gutter og to jenter. Dette fordi jeg ønsket en kjønnsbalanse som kunne tenkes å gjenspeile den totale populasjonen. Etter avtale med faglærer tok jeg så direkte kontakt med de aktuelle elevene, som alle sa seg villig til å delta i studien. Intervjuene foregikk på de respektive skolene, og innenfor skoletid. Med unntak av to elever som av praktiske årsaker ble intervjuet individuelt, intervjuet jeg alle elevene i par. Tilsammen ble dette da ni intervjuer.

Under intervjuene fant jeg det mest hensiktsmessig å ikke notere, slik at jeg helt og holdent kunne være til stede. Eventuelle tanker og ideer jeg fikk ble notert umiddelbart etter samtalene, som ble tapet i sin helhet og varte mellom 30 og 60 minutter.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju – metode og gjennomføring

Det kvalitative forskningsintervju kan betraktes som en form for samtale og derav en grunnleggende form for menneskelig samhandling. *“Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i. I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin”* (Kvale og Brinkmann 2009: 19). Det kvalitative forskningsintervjuet gir derfor gode muligheter for oppnå en god forståelse av informantenes oppfatninger og perspektiver, og avspeiler en gjensidig avhengighet mellom menneskelig samhandling og kunnskapsproduksjon (Kvale og Brinkmann 2009: 22).

Den mellommenneskelige prosessen intervjuet innebærer, legger premisser og får konsekvenser for forskningsmetoden. Et intervju krever nær samhandling mellom forsker og informant, og relasjonen som skapes mellom dem er viktig for det materialet forskeren får. Forskeren bruker seg selv og relasjonen til informanten aktivt som et middel for få informasjon (Thagaard 2009: 13). Thagaard (2009: 15) peker på hvordan innlevelse og systematikk kjennetegner kvalitativ forskning. Innlevelse henspeiler til den relasjonelle samhandlingen i intervjuet, og handler om hvordan forskeren er i stand til å sette seg inn i informantenes verden og den generelle sosiale situasjonen. Systematikk dreier seg om hvordan forskeren forholder seg til fremgangsmåter i forskningsprosessen, og innebærer en stor dose planlegging og refleksjon rundt viktige beslutninger. Både evne til innlevelse og

utarbeidelse av en systematisk tilnærming til det en studerer får konsekvenser for utviklingen og resultatet av studien. Forholdet mellom disse to vil veksle gjennom forskningsprosessen, som *“refleksjon over metodiske beslutninger på den ene side og fleksibilitet og åpenhet på den annen side”* (Thagaard 2009: 17). Dette opplever jeg også som gjeldende for denne studien. Selv om jeg i min planlegging har forsøkt å være grundig og godt forberedt, har studiens forløp ofte krevd og resultert i spontanitet. Særlig i intervjusituasjonen med elever og lærere ble mine planer og forberedelser ofte skjøvet bort til fordel for uventede utsagn og vinklinger. Det er vanskelig å forberede seg i tilstrekkelig grad på en intervjusituasjon, og kanskje skal ikke dette etterstrebtes fullt ut. Intervjumetoden krever også at forskeren tidvis fristiller seg både fra den metodiske planen og sine egne teoretiske perspektiver slik at hun kan få utbytte av sine informanter fullt og helt.

Utarbeidelse av en intervjuguide er et nyttig verktøy som skal bidra til at forskeren møter intervjusituasjonen ut ifra systematiske overveielser og dermed også kan legge til rette for innlevelse (Kvale og Brinkmann 2009: 125). Arbeidet med intervjuguiden opplevde jeg muligens som den mest krevende delen av forberedelsene til intervjuene. Et forskningsintervju kan utformes på flere måter, bestemt av hvilken grad av struktur forskeren ønsker. Balansen mellom intensjonen om å skape en intervjusituasjon preget av åpenhet og romslighet for informantens svar samtidig som jeg ønsket å utarbeide klare kategorier på forhånd, var utfordrende. En målsetning for meg var at informantene skulle oppleve intervjuet som en samtale, men samtidig innenfor rammer jeg hadde bestemt på forhånd. Jeg var også avhengig av en viss struktur som kunne gi meg gode muligheter for å sammenligne svarene. En delvis strukturert tilnærming ble derfor mitt utgangspunkt (Thagaard 2009: 89). To intervjuguides ble utarbeidet; en til lærerne og en til elevene. Å bruke samme intervjuguide til begge grupper var aldri et alternativ, da jeg ønsket å tilrettelegge spørsmålene i henhold til deres ulike erfaringsbakgrunn og ståsted. Intervjuguidene ble utarbeidet med fastlagte, men relativt åpne spørsmål med en foreslått rekkefølge som også muliggjorde endringer underveis. På denne måten håpet jeg å få den informasjonen jeg var ute etter, samtidig som jeg også ga informantene et visst handlingsrom i tillegg til fleksibilitet for begge parter.

Kunnskap og overblikk

I hvilken grad forskeren lykkes i å nyttiggjøre seg av sitt empiriske materialer avhenger av hennes kunnskap om temaet. Kvale og Brinkmann (2009: 122) skriver at *“det skal utvikles en*

begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal undersøkes, for å skape grunnlag for tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap". I forkant av intervjuprosessen ligger det derfor også mye forberedelse i å gjøre seg kjent med relevant teori og bygge seg opp en god forståelse av tematikken. I mitt tilfelle innebar dette blant annet å opparbeide meg en god forståelse av medborgerbegrepet. Jeg anså det som sannsynlig at informantene, og da særlig elevene, ville oppleve medborgerbegrepet som vanskelig og utfordrende. Jeg brukte derfor ulike tilnærminger til det i intervjuguiden. Blant annet snakket jeg med elevene om sentrale aspekter som engasjement og det å ta ansvar for samfunnet og eget liv, uten at jeg direkte koblet dette opp til medborgerbegrepet. På denne måten fikk vi snakket om sentrale ting rundt det å være en aktiv medborger, uten at informantene hele tiden måtte forholde seg til et begrep de oppfattet som vanskelig og uklart. I tillegg hadde jeg i intervjuguiden utformet en forklaring av medborgerbegrepet jeg gjennomgikk med elevene, og som også ble gjenstand for diskusjon. Gjennom diskusjonen kunne jeg avdekke om elevene hadde forstått i det minste hovedessensen av begrepet, og eventuelt bruke tid på å utdype. I intervjuene med lærerne presenterte jeg derimot ingen definisjon av begrepet. Årsaken til dette er at jeg forventet at lærerne hadde relativt god forforståelse av medborgerbegrepet, og det var også denne jeg ønsket å avdekke, uten å forstyrre med mange innspill fra min side. Dersom lærerne opplevde begrepet som vanskelig hadde dette vært et poeng i seg selv, og verdt å få fram ettersom de jo forventes å forholde seg til læreplanen hvor begrepet står sentralt.

Videre er overblikk nødvendig for å skape gode strukturelle grep i teksten.

Forskningsspørsmålet mitt må betraktes som relativt åpent og krever derfor en avgrensning. I møte med teorien under mine forberedelser fant jeg frem til ulike faktorer som jeg oppfattet som betydningsfulle for medborgerskap og verdt å utforske i intervjuene. Disse danner utgangspunktet for tematikken i intervjuene, og dreier seg om henholdsvis kunnskap, arbeidsmetoder, betydningen av mestring og motivasjon, klasse miljø og lærerens betydning, i tillegg til forskjeller mellom aldersgruppene relatert til forståelsen av medborgerbegrepet og egen deltagelse.

Avgjørende for intervjuundersøkelsene er også det overblikket man har klart å tilegne seg av hele undersøkelsen før man begynner. I en åpen og delvis strukturert intervjusituasjon slik jeg tilrettela for, begrenser dette overblikket seg. Det kan være vanskelig å forutse hvilken vei informasjonen sanket gjennom intervjuene leder forskeren inn på, både med tanke på metodevalg og hva som skal bli oppgavens innhold. Som en følge av dette kan

hensiktsmessige beslutninger hva gjelder studiens formål og tema ikke bli tatt eller bli tatt for sent (Kvale og Brinkmann 2009: 126). I ettertid ser jeg at enkelte spørsmål kunne vært utelatt, og at andre burde vært viet større oppmerksomhet. I etterpåklokskapens lys ser man ting fra et annet perspektiv, men for en studie med sine begrensninger i form av tid og ressurser er dette nærmest umulig å unngå.

Sosiale relasjoner og samspill under intervjuet

Bevissthet rundt hvordan konteksten i en intervjusituasjon er preget av en asymmetri mellom forsker og informant er også sentralt. Forskeren blir en slags leder; det er han/hun som setter temaet og bestemmer retningen på grunnlag av spørsmålene han/hun stiller. I tillegg er fortroligheten under intervjuet en ensidig prosess som informanten alene tilbyr (Fog 1999). I forkant av intervjuprosessen var jeg innstilt på at jeg ønsket å motarbeide denne asymmetrien så langt det lot seg gjøre. Tanken var at intervjuprosessen og materialet det ville utgjøre ville bli best mulig dersom informantene opplevde meg som en likeverdig samtalepartner. Særlig var dette viktig overfor elevene. Jeg etterstrebet derfor en mest mulig avslappet atmosfære, og startet hvert intervju med uformell prat og noen enkle spørsmål. Jeg brukte også min unge alder bevisst som et poeng for å vise innlevelse og nærme meg dem. I møte med lærerne som voksne og erfarne yrkesutøvere trengtes ikke like mye innsats for å skape en avslappede atmosfære. For å ytterligere sikre åpenhet i intervjusituasjonen startet jeg alltid med å understreke at alle synspunkter og tanker var velkomne, uavhengig om informanten anså dem som relevante eller ei.

Enkelte av intervjuene krevde mer oppfølgingsspørsmål og deltagelse fra min side. Dette gjaldt særlig i intervjuene med førsteklasingene, som jeg vil komme tilbake til i avsnittet *4.3.1. Forskjeller mellom aldersgruppene*. Elevene var forholdsvis beskjedne og gjorde at jeg ofte måtte reformulere spørsmål, i tillegg til mye bruk av prober – korte verbale og non-verbale responser som “mm”, nikking og smiling (Thagaard 2009: 91) for å vise interesse og skape trygghet. De viste derimot stor iver på temaer de følte seg trygge på og ga gode bidrag til det empiriske materialet.

3.4 Databehandling og analyse

Intervjuene ble alle tatt opp med lydopptaker, og utgjorde tilsammen et omfangsrikt materiale. For å få god oversikt ble alle intervjuene transkribert fullt ut. Tilsammen utgjør dette rundt 90 sider, med skriftstørrelse tolv og halvannen linjeavstand. Den grundige transkriberingen muliggjorde at jeg fikk et overblikk og gode muligheter til å sammenligne og analysere materialet. Som tidligere nevnt ledet teorien meg til å konsentrere meg om noen spesifikke faktorer. Disse ble gjenstand for inndelingen av bestemte kategorier, som intervjumaterialet ble plassert inn i og danner sådan grunnlaget for en *kategoribasert analyse* (Thagaard 2009: 14). Kategoriene ble avgjørende for hele studiens struktur, og danner et mønster som også går igjen i den teoretiske delen og den oppsummerende og drøftende delen av denne studien. På denne måten håper jeg å skape en oversiktlig oppgave som følger en rød tråd gjennom det hele.

Jeg legger stor vekt på å presentere det empiriske materiale, da dette representerer grunnlaget for denne studien. I kapittel 4 *Presentasjon av det empiriske materialet* blir informantenes bidrag presentert som direkte sitater. For å tydeliggjøre essensen i det informantene forteller, har jeg tillat meg å “frisere” sitatene noe. Med dette mener jeg at jeg har fjernet forstyrrende ord og pauser slik at teksten vil fremstå som mer leservennlig. Jeg vil understreke at meningsinnholdet likevel står uforandret; jeg har beholdt hovedessensen i det som blir fortalt og kun tydeliggjort denne ved å ta bort de forstyrrende elementene.

“*En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst*” (Kvale og Brinkmann 2009: 192). Følgelig kan spørsmål om pålitelighet og gyldighet også knyttes til transkribert tekst. Det kan dreie seg om svakheter ved transkriberingen relatert til dårlig kvalitet på opptaket eller at man hører feil, og hvilket unike preg transkribereren setter på teksten i form av for eksempel tegnsetting og utelatelse og inkludering av ord. En sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form lar seg vanskelig gjøre. En mer hensiktsmessig tilnærming er snarere å tilpasse transkriberingen til det forskeren trenger det til (Kvale og Brinkmann 2009: 193-194). Denne vurderingen ble lagt til grunn da jeg transkriberte mitt materiale. Jeg foretok valg, som å transkribere materialet fullt ut og fortrinnsvis gjøre dette arbeidet selv, som gjorde det transkriberte materialet til det viktige grunnlaget det ble for denne studien.

3.5 Etiske retningslinjer

Kvalitative metoder innebærer flere metodiske og etiske utfordringer, spesielt knyttet til den tette kontakten mellom forsker og informant som metoden kjennetegnes ved (Thagaard 2009: 11). Forskeren må forholde seg til etiske prinsipper og retningslinjer som stiller krav til redelighet og nøyaktighet gjennom hele forskningsprosessen.

NESH, de nasjonale forskningsetiske komiteer, har utarbeidet etiske retningslinjer (Thagaard 2009: 25) som er etterfulgt i denne studien. Det forutsettes at forskningsprosjekter som behandler personopplysninger er meldepliktige til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) i henhold til personopplysningsloven fra 2001. Min studie er derfor meldt inn til personvernombudet ved NSD, som har mottatt all nødvendig dokumentasjon og på grunnlag av dette har tilrådd at prosjektet gjennomføres.

Det stilles også strenge krav til at forskeren innhenter informert samtykke fra informantene. Det innebærer at deltagerne får den nødvendige informasjon om hva deltagelse i projektet innebærer, og at samtykke blir gitt på selvstendig grunnlag uten ytre press (Thagaard 2009: 25). Samtlig elever og lærere som har deltatt i studien mottok både muntlig og skriftlig informasjon vedrørende deres deltagelse. I forkant av intervjuene opplyste jeg dem ettertrykkelig om at deltagelsen var høyst frivillig og at ingen enkeltpersoner ville kunne gjenkjennes i det endelige materialet. Jeg understreket i tillegg at opplysningene ville bli behandlet konfidensielt, og slettes ved studiens slutt. De var også klar over at de når som helst kunne trekke seg uten å måtte gi noen videre begrunnelse. Skriftlige samtykkeerklæringer ble innhentet fra samtlige informanter, inkludert lærerne. Personvernombudet for forskning slår fast at det må innhentes samtykke også fra foreldrene dersom elevene er under 16 år. Elevinformantene på niende trinn var alle under denne aldersgrensen, og samtykke ble derfor innhentet fra foreldrene, i form av en signert skriftlig samtykkeerklæring.

3.6 Vurdering av studiens troverdighet

All kvalitativ forskning må gjennomgå vurderinger som undersøker dens troverdighet, altså spørsmål om hvorvidt man kan ha tillit til forskningen. Troverdigheten til kvalitative studier henger sammen med to sentrale begreper: validitet og reliabilitet (Thagaard 2009: 198).

Reliabilitet og validitet er dagligdagse begreper i kvantitativ forskning, som ikke har hatt like godt fotfeste i kvalitative tilnærminger. Enkelte kvalitative forskere har tatt avstand til bruken

av disse fordi de oppfattes som undertrykkende for den kreative og frigjørende forskningen. Kvale og Brinkmann (2009: 249-250) nærmer seg derimot reliabilitets- og validitesbegrepet fra en annen vinkel i det de søker å anvende dem på måter som passer til kunnskapsproduksjon i intervjuer, og oversetter dem til *pålitelighet* og *gyldighet*. Det er denne tilnærmingen som ligger til grunn for behandlingen av validitet og reliabilitet i denne studien.

3.6.1 Reliabilitet forstått som pålitelighet

Å vurdere en studies reliabilitet vil innebære å undersøke om forskningens utførelse preges av pålitelighet og tillit (Thagaard 2009: 198). Reliabilitet kan være et uttrykk for konsistens, som kan forstås som at studiens resultater kan reproduseres på andre tidpunkt av andre forskere gitt at premissene er de samme (Kvale og Brinkmann 2009: 250). Dersom denne studiens reliabilitet skulle vurderes ut ifra et slikt perspektiv, hadde den møtt på flere utfordringer.

Intervjusituasjonen preges av meg som forsker, og relasjonen mellom meg og informantene. Som forsker vil jeg uunngåelig være preget av min unike forforståelse, bakgrunn og erfaringer, noe som også vil prege den tette samhandlingen mellom forsker og informant som den kvalitative metoden krever. Mine resultater kan derfor bli påvirket av min personlige tilnærming, som jeg både kan være bevisst og ubevisst overfor.

Det samme gjelder for informantene og omstendighetene rundt intervjusituasjonen – de kan aldri fullt ut gjenskapes identisk med det som var tilfelle for min studie. I tillegg endres skolen blant annet gjennom de reformer skolepolitiske myndigheter med jevne mellomrom utarbeider. En fremtidig studie med samme siktemål som min kan derfor bære andre nyanser som et resultat av for eksempel endret innhold eller vektlegging av andre metoder i undervisningen. Dette gjør den vanskelig å etterprøve i henhold til en forståelse av konsistens som likhet i gjennomføring. I en kvalitativ kontekst vil det derfor fremstå som mer hensiktsmessig å stille krav til hvordan gjennomføringen av studien er dokumentert og presentert som uttrykk for en mer generell pålitelighet ved studien (Johannessen m. fl. 2006). Min oppgave er derfor å etterstrebe en fullverdig dokumentasjon av forskningsprosessen som kan formidle at studien er gjennomført i henhold til de krav som stilles den kvalitative forskningens reliabilitet - og validitet.

3.6.2 Validitet forstått som gyldighet

I kvalitativ forskning kan validitet forstås som *“i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener eller variablene som vi ønsker å vite noe om”* (Kvale og Brinkmann 2009: 251).

En naturlig tilnærming er å stille spørsmål knyttet til tekstens gyldighet, riktighet og styrke. Forskeren kan aldri jakte på en absolutt og sikker sannhet gjennom en kvalitativ metode, men bør heller drives av ønsket om å formidle forsvarlige kunnskapsutsagn. Kunnskapsutsagnene blir forsvarlige i den grad vi er i stand til å undersøke og argumentere for deres gyldighet (Kvale og Brinkmann 2009: 252). Konkret vil dette si hvordan vi innhenter og tolker data. Denne studien tolker og analyserer data, og beveger seg i den forstand utover det rent deskriptive (Thagaard 2009: 201). Dette innebærer at jeg fortolker mine informanternes utsagn. Å diskutere denne studiens validitet vil derfor måtte innebære å vurdere hvordan min fortolkning kan sies å stemme overens med det informantene forteller under intervjuene. For å sikre validiteten er forskeren derfor nødt til å oppøve en bevissthet både overfor det hun skal undersøke og også rundt seg selv som viktig instrument i intervjusituasjonen (Fog 1999). Under intervjuene forsøkte jeg hele tiden å ha denne bevisstheten med meg for å sikre validiteten i kommunikasjonen med informantene. Flere ganger opplevde jeg uklarerhet i det informantene fortalte, og jeg stilte da oppklarende spørsmål. Jeg var også opptatt av at informantene selv skulle føle at de ble forstått og tolket på riktig grunnlag. En gjennomgående taktikk ble derfor å gi dem et kort sammendrag av hvordan jeg forsto deres utsagn og få bekreftelse på at de var enige i min tolkning. For å sikre god validitet har jeg også vektlagt å vie mye plass til direkte sitater i Kapittel 4. På denne måten prøver jeg å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningen min og samtidig vise en tydelig atskillelse mellom det informantene sier og hva min fortolkning av det er.

Videre kan validitet også ses i sammenheng med overførbarhet. Overførbarheten er tilstede i den grad forskerens tolkninger kan vise seg å være relevante også i andre sammenhenger (Thagaard 2009: 207). Denne studiens omfang er meget begrenset. Informantene er en liten gruppe på ti personer, og er ikke representative for hele populasjonen. Åtte av informantene er ungdommer, og i en tid som kjennetegnes av å være en høyst individuell prosess. I tillegg er min kjennskap til informantene hovedsaklig begrenset til selve intervjusituasjonen.

Selv om grunnlaget for mine tolkninger må sies å være snevert, vil jeg likevel driste meg til å hevde en at det eksisterer en viss grad av overførbarhet. Det empiriske materialet står ikke alene, men hviler seg på et teoretisk grunnlag som sammen bidrar til å støtte oppunder mine tolkninger. Sammen peker de på noen faktorer som er sentrale for forskningsspørsmålet. Et kvalitetskrav forbundet med overførbarhet er dessuten om personer med erfaring fra de fenomenene som studeres, vil kunne kjenne seg igjen i informantenes utsagn og de fortolkningene jeg trekker ut av dem (Thagaard 2009: 209). I dette tilfellet ville dette bety at andre lærere og elever er istand til å identifisere seg med det empiriske materialet og tolkningene jeg gjør av dette. For eksempel er det grunn til å tro at andre elever også gjenkjenner læreren som en viktig faktor, og at både lærere og elever vil være enige i at godt klassemiljø, mestringsfølelse og motivasjon er sentrale forutsetninger for at undervisningen skal lykkes å utvikle elevenes medborgerskap i størst mulig grad. Dette vil jeg hevde er logiske resonnementer, som legger viktig grunnlag for en mulig overførbarhet.

4 Presentasjon av det empiriske materialet

I dette kapittelet vil jeg presentere det empiriske materialet oppgaven hviler på. Som jeg beskrev i kapittel 3 Metode, vil også denne delen langt på vei følge inndelingen utledet av faktorene det teoretiske rammeverket antyder som viktige for å fremme aktivt medborgerskap i samfunnsfagsundervisningen.

Det følgende kapittelet har som formål å vise tydelige elev- og lærerstemmer. Det har hele tiden vært min målsetting at denne oppgavens hovedfokus skal være de perspektiver lærere og elever tilbyr gjennom intervjuene. Hovedvekten i det følgende vil derfor ligge på deres utsagn, og jeg vil vie mye plass til sitater gjengitt fra intervjuene. Primært kan kapittelet betraktes som en redegjørende del, men tekstmaterialet fra intervjuene vil likevel bli kort sammenfattet og fortolket løpende gjennom teksten.

Enkelte sitater er deler av en dialog hvor flere personer deltar, deriblant meg selv. I de tilfellene markerer jeg hvem som sier hva ved å bruke forbokstaven deres, og de stedene jeg selv deltar er markert med "L". Noen sitater er i tillegg delvis uthevet. Dette har jeg gjort i tilfeller der jeg vil understreke betydningsfulle partier.

For å skape god oversikt vil elevenes og lærerens svar behandles hver for seg.

4.1 Forståelse av medborgerbegrepet

Elevene

En viktig del av intervjuene var å kartlegge hvilken forståelse elevene og lærerne hadde av medborgerbegrepet, og sikre at elevene gjennom intervjuet fikk en klarere oppfatning av hva som konkret ligger i begrepet. Dette var helt nødvendig da medborgerbegrepet er det sentrale i denne studien og jeg måtte derfor sikre meg at elevene hadde en viss forståelse av samtaletemaet.

Medborgerbegrepet var åpenbart et vanskelig begrep å forstå for elevene, og da særlig for niendeklassingene. Likevel kan det synes som "alle" bar på en slags forforståelse, på tross av at de to aldersgruppene vektlegger ulike ting. Blant niendeklassingene var det flere av dem

som vektla det mellommenneskelige aspektet i medborgerskapet. Da jeg spurte niendeklassing Mohammed (M) om hva det vil si å være en aktiv medborger, svarte han:

M: Hjelp.

L: Ja, å være til hjelp?

M: Til hjelp i livet og i samfunnet.

L: Mm. Men hva innebærer det?

M: Emh, for eksempel... Det er om miljø, miljø det er søppel og sånn, og hvis du hjelper en person med å rydde eller naboen, da er du sånn aktivt medborgerskap. Også kanskje når du har samme problemet, eller ikke samme problemet, men et annet problem, så kan han belønne deg med å hjelpe deg. Så hjelper du meg så hjelper jeg deg. Eller når folk begynner å hjelpe uten at de har gjort noe, så det er egentlig det som starter alt sammen. Aktivt medborgerskap.

Mohammeds forståelse av medborgerskapet berører først og fremst det nære og relasjonelle, og eksemplifiseres med en form for hverdagslig kontakt og en tjeneste mellom to gode naboer. Å hjelpe hverandre menneske til menneske er hovedfundamentet i Mohammeds forståelse av medborgerbegrepet. I intervjuet, som også inkluderte Lars, er ingen av dem inne på politisk deltagelse som en del av medborgerbegrepet, og dette ble heller ikke særlig grad vektlagt av de to jentene jeg også intervjuet på niende trinn.

Førsteklassingene er derimot raske til å trekke frem den demokratiske deltagelsen når de beskriver sine oppfatninger av medborgerbegrepet. Flere av dem svarer relativt umiddelbart at begrepet omfatter det å delta ved politiske valg og å bruke stemmeretten. Etterhvert som intervjuet forløper, viser også flere av dem til det jeg oppfatter som en bredere forståelse av begrepet, som eksemplifisert her med førsteklassingene Jon og Sunniva:

*Jon: "Jeg vet at det betyr at du hvertfall må bruke stemmeretten din og at **man bruker den makten man har i et demokrati**".*

*Sunniva: Delta i type debatter. Altså jeg mener ikke sånn TV-debatt type. Men jeg mener sånn ja... **ha meninger da, og fronte dem**.*

Elevene utvider her forståelsen av medborgerbegrepet og inkorporerer også betydningen av deltagerdemokratiet. De uttrykker en oppfatning omkring medborgerskapet som innebærer samfunnsdeltagelse på mange plan; en aktiv medborger er ikke bare en som stemmer ved politiske valg, men også en som gjenkjenner og benytter seg av andre kanaler for innflytelse.

Lærerne

Lærerne presenterer naturlig nok en bredere tilnærming til medborgerbegrepet enn det elevene deres gjør. Lærer for niendeklassingene, Kjersti, sier:

Jo det er selvfølgelig å kunne ta ansvar for sitt eget liv, og det er jo på mange forskjellige arenaer egentlig. Være opptatt av å delta på de arenaene man har anledning, og tid og overskudd og så videre. Lese, interessert i samfunnet, være et godt medmenneske, være sosial, det er blant annet de tingene jeg syns er viktig.

Lærer for førsteklassingene, Anna, er opptatt av bevisstgjøring og ansvaret for samfunnet.

Jeg tenker jo det med bevisstgjøring til samfunnet, at du er en bevisst medborger. Det å ha ansvar faktisk for resten av samfunnet. Så tenker jeg at det å være bevisst på at de faktisk må ta ansvar som medborger, at vi ikke bare lar alle bestemme over oss og ta alle avgjørelsene våre, men at vi faktisk blir aktive.

4.2 Elevene som aktive medborgere?

Utifra spørsmålene og samtalene vi hadde om hva medborgerbegrepet innebar, hadde vi nå fastsatt et grunnlag vi kunne diskutere videre på. En naturlig fortsettelse var å undersøke hvorvidt elevene oppfattet seg selv som aktive medborgere ut ifra det grunnlaget de nå hadde om begrepet, og hvilke betraktninger lærerne hadde om elevene som potensielt aktive medborgere.

Elevene

Her viser intervjumaterialet til relativt tydelige forskjeller mellom elever og lærere. Ingen av elevene vil umiddelbart karakterisere seg selv som aktive medborgere. Mange av dem forklarer dette med begrensede muligheter til aktiv deltagelse i samfunnet, ofte eksemplifisert med at de mangler stemmerett og det de opplever som begrenset mulighet til å ta ansvar for seg selv. På spørsmål om hun vil karakterisere seg selv som en aktiv medborger, svarer niendeklassing Maren:

Jeg føler at jeg har ikke så veldig mange muligheter enda. Jeg kan ikke ta så mye ansvar. For det er andre som tar ansvaret for meg, på en måte. Jeg kan ikke stemme, blant annet, jeg kan liksom ikke engasjere meg i mange emner som politikk. Det er ikke så veldig mange ungdomsgrupper enda. Jeg kan liksom ikke engasjere meg i så mye egentlig, føler jeg bare. Det er sånn, jeg har ikke så mange muligheter. Men jeg kan jo bli med i organisasjoner og sånn da. Jeg er ikke med i noe enda, men jeg prøver å følge med på mye da.

På tross av at førsteklasingene heller ikke vil karakterisere seg selv som aktive medborgere på mitt spørsmål, viser de likevel til en større bevissthet på at de er på vei til å bli det, og flere av dem forteller også at de er medlem av ulike organisasjoner og ungdomspartier.

Førsteklasingene Peter (P) og Faiza (F):

P: Ja altså jeg betaler jo skatt og sånn iallefall. Og jeg deltar jo ihvertfall i miljøspørsmålet. Prøver ihvertfall.

F: Tja, jeg føler at jeg gjør litt mer enn de andre. Samtidig som det er min plikt å si det jeg mener da. Å si det jeg synes og sånn. At det bare kommer som en naturlig del av meg

Jon stiller seg tvilende til at han er en aktiv medborger.

J: Nei, jeg vet ikke. Jeg gjør jo faktisk ingenting for samfunnet. Det jeg gjør nå er at jeg bruker samfunnets penger for å gå på skole.

L: Men da tar du jo på en måte ansvar for deg selv, for utdanninga er jo en viktig del av det. Er det ikke det?

J: Jo, men det er jo egentlig samfunnet som tar ansvar for meg.

Lærerne

Lærerne har tydelig et annet perspektiv på elevene som aktive medborgere. På spørsmål om elevene kan sies å være aktive medborgere, sier Kjersti:

Kjersti: Jo, det er de. De er i det lille samfunnet de er på skolen, og hva de gjør på fritiden og så videre det kan jo ikke jeg styre for såvidt, men jeg prøver jo å øve dem på å være det på skolen.

I intervjuet med Anna viser hun til en lignende forståelse som Kjersti:

Anna: Ja. Absolutt. Og mange er jo det, mange er jo faktisk både politisk engasjert og de... Sånn som tendensene er nå at vi skal liksom finne vår egen lykke og alt det der, så tenker jeg kanskje at jeg syns at elevene er faktisk ganske opptatt av hverandre og.

L: Men hvordan tenker du at elev kan være en aktiv medborger da?

A: Ja det å ikke bare tenke på seg selv, ja ikke bare politisk, men hvordan hele samfunnet er, så må man være en aktiv medborger. Så må du kanskje tenke på andre, ikke bare deg selv, på en måte. Den fordelinga av hvordan skal jeg forholde meg til fordeling av goder, hvordan er det, kan jeg påvirke noe sted.

Kjersti mener elevene kan sies å være aktive medborgere i det skolesamfunnet de tilhører, og at dette også er en arena hvor de får trening i nettopp dette. Anna dreier på sin side medborgerskapsforståelsen over mot en fellesskapsforståelse; hun vektlegger hvordan

medborgerskapet også innebærer å sørge for andre og ikke bare egne individuelle interesser. Ut ifra denne forståelsen mener hun elevene helt klart er aktive medborgere

4.3 Medborgerens kompetanse

Elevene

Hva trenger elevene å lære for å bli aktive medborgere? Spørsmålet viste seg å være et av de vanskeligste for niendeklassingene. Svarene de har gitt er noe uklare, og kanskje kan dette forklares med den usikkerheten de generelt viste rundt medborgerbegrepet. Marens (M) svar er med på å illustrere dette:

M: At... At man lærer om mye. At.. Sånn at man vet mye, på en måte, om samfunnet.

L: Mm, gir deg kunnskap?

M: Gir meg, ja, gir oss kunnskap for å kunne utvikle en, være god, altså være snill, være aktiv medborger.

Mohammed gir kanskje det klareste svaret, når han vektlegger betydningen av å kjenne til sin egen historie:

Når man ser bak i tid så ser man hvordan folka var og hvordan det påvirka i dag, men eneste jeg tror med det målet du sa nå med aktiv medborger, så er egentlig det å vite hva skjedde før så du kan gjøre det enda bedre i dag.

Førsteklassingene viser seg til sammenligning å være langt mer konkrete. I likhet med Mohammed ser de betydningen av historiekunnskap, men de er særlig opptatt av kunnskap omkring politiske forhold. I tillegg nevner flere av dem at det er viktig å tilegne seg kunnskap om andre kulturer. Peter (P) og Sunniva (S) sier:

P: Altså det er jo veldig basic kunnskaper, egentlig. Det er ikke så mye å lære. Men du må jo kunne oppføre deg rundt andre og være høflig, og så vite hvordan du stemmer hvis du har stemmerett. Og vite hvordan systemet fungerer. Det er jo den kunnskapen du trenger egentlig.(...) Det er vel viktig å lære om andre kulturer. Sånn at selv om vi er et flerkulturelt land så klarer vi å samarbeide sammen. Og det er jo viktig å lære om hvordan politikken i Norge fungerer også, sikkert.

S: Altså jeg tenker jo hvertfall med sånn politikk og sånn da, at hvis vi får en slags oversikt over hva de forskjellige partiene mener og så videre utover den reklamen de vil gi oss på en måte. At vi setter oss litt inn i det. Og så har vi hatt om forskjellige funksjoner ved for eksempel eldreomsorg, helsevesen og så videre. Og det

er jo noe de fleste kommer bort i. Jeg tror også det er viktig å lære om hvorfor ting er som de er utenfor Norge også. For det vil du jo møte for eksempel hvis du skal på reise et sted. Å vite litt åssen forholdene er der. Å ha en sånn generell kunnskap om det.

Lærerne

Lærerne fikk spørsmål om hvilke temaer de tenker på som spesielt viktige for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene, og viste i likhet med elevene å vektlegge den kognitive kompetansen i stor grad. Kunnskap omkring det politiske systemet og historie var gjennomgangstemaer. Lærer for førsteklassingene, Anna, sier:

Altså jeg tenker jo politikk med en gang, når du sier det. Det er jo det at de skal vite hvordan det norske systemet fungerer også at de blir kanskje, ser på hva slags saker er det som er aktuelt å ha påvirkning på. Så det er jo det som liksom er det første. Men så liker jo jeg veldig godt det med kulturkapittelet. Nasjonale minoritetsgrupper, for eksempel. Og så er det hvordan vi blir påvirka av globalisering og hele verden.

Samfunnsfaget er et langt mer sammensatt fag på ungdomsskolen enn på videregående, som Kjersti her illustrerer og peker på at det derfor handler om strenge prioriteringer.

Jeg tenker at, alt som har med... Altså historie er jo den biten, det er klart viktig. Men hvis man skal snakke om nåtid, så tenker jeg også miljø og i samarbeid med naturfagene, det er kjempeviktig for elevene at vi lærer. Og teknologi selvfølgelig, den biten der. Men det er bare at samfunnsfag er et enormt stort fag på grunnskolen. Ja, for det er jo tredelt. Det er så mye geografi og det er historie, samfunnskunnskap, så det er veldig mye de skal være igjennom. Så man må på en måte gjøre noen valg. Man kan ikke ta alt like nøye. Men for eksempel et tema som miljø da, er viktig. Det syns jeg er veldig viktig.

Hun er helt tydelig i sin vektlegging av å bygge opp et visst kunnskapsgrunnlag hos elevene, men understreker også nødvendigheten av å kunne bruke denne kunnskapen.

Det er jo så kjempeviktig at de har den grunnleggende kunnskapen om samfunnet, både historisk og nå til dags, samfunnet nå. At vi prioriterer det på ungdomsskolen. Men som sagt, kjempeviktig å lære seg å bruke den. Å reflektere rundt den. Det er jo det vi øver dem på, også på ungdomsskolen. Men det går jo videre på videregående ikke sant, da er det enda større utfordringer. Og vanskeligere, mer komplekse spørsmål de må ta stilling til. Så jeg har veldig tro på at elevene nå er blitt flinkere til refleksjon, fordi de øver seg på det. Tenke selv, se sammenhenger. Så det er mye mer bevissthet blant lærerne om det. Så der er vi nok blitt bedre enn for kanskje 20 år siden. Det har jeg absolutt tro på. Det har jeg inntrykk av ihvertfall.

4.4 Undervisningsmetoder og arbeidsmåter

Flere av spørsmålene omhandlet undervisningsmetoder og arbeidsmåter, og min intensjon bak dette var å undersøke hvilken betydning ulike undervisningstilnæringer kan ha og hvorvidt enkelte metoder kan se ut til å være mer egnet til å fremme aktivt medborgerskap enn andre.

Elevene

Elevene fikk blant annet spørsmål om hvilke metoder de synes gir dem best læringsutbytte og som de mente var de mest engasjerende.

Tre av de fire niendeklassingene trekker fram et helt konkret prosjekt på spørsmålet om de har noen eksempler på undervisning i samfunnsfag som har fungert godt. Prosjektet “Miljøjournalistene” dreide seg om global og lokal miljøproblematikk, hvor elevene selv fikk velge en relevant problemsstilling. Informasjon om temaet skulle de selv finne fram til, blant annet ble elevene oppfordret til å ta kontakt med faglig ekspertise på det valgte området. Mohammed og Lars er ivrige når de beskriver prosjektet, og er spesielt opptatt av at det er engasjerende når de selv får være såpass aktive og får øve seg på å samarbeide med andre elever. Maren (M) sier:

M: Og da var det veldig gøy for da kunne man, da var man på en gruppe og så fordypet man seg i ett tema. Eller èn ting da, som man ville fokusere på. Det var veldig gøy. Men det har jo mye med gruppa og, det har det.

L: Ja. Men hva var det som var gøy med det da?

M: Det var det man kunne velge, og så er natur er ganske gøy for det er så mye.

L: Ja. Så det var temaet og at du fikk fordype deg i temaet som var spennende?

M: Ja, og så var det også spennende for da får du også vite litt mer om hva man kan gjøre for at ting skal bli bedre, hvordan man skal opprettholde. Sånne ting da.

Prosjektarbeidmetoden som engasjerende opplæringsmetode var en gjenganger også i intervjuene med førsteklassingene. Blant positive ting i prosjektarbeidmetoden trekker flere av elevene blant annet frem valgfriheten – ofte får de velge relativt fritt innenfor temaet – og mulighet til å være aktive – de må selv grave fram informasjon og videreformidle den. I tillegg er det ikke minst en gylden anledning til å fordype seg i noe man synes er interessant – dersom man får velge. Peter (P):

P: Jeg synes jo prosjekter, sånn hvis du lager powerpoint og fremfører for andre er ganske gøy for da kan du faktisk sette deg ordentlig inn i ting. I forhold til altså, du går jo inn på mange kilder på internett og finner ordentlig ut av det.

L: Ja. Så det å kunne gå i dybden det er spennende og engasjerende?

P: Ja hvis det er noe jeg bryr meg om. Men hvis jeg blir tvunget til å ta en oppgave jeg ikke har noe lyst til å ta, så er det ikke så gøy lenger.

Faiza trekker dessuten fram arbeid som skal bunne ut i en muntlig presentasjon som engasjerende:

Jeg liker presentasjoner veldig godt. For da får man utdypa seg veldig på en måte. Og da får man også underveis si egne meninger og litt sånn. Ja, sånne ting da.

For engasjerte elever som Faiza er muligheten til å kunne uttrykke seg en forsterker for hennes engasjement, og viser til verdien samfunnsfaget har som et fag der elevene får mulighet til å vise og formulere egne holdninger og meninger. Også Jon forteller om hvordan han synes opplæringsmetoder som innebærer diskusjoner eller debatter klassen er engasjerende og morsomt, og vektlegger at det krever en del av elevene:

L: Men hva var det som gjorde at det var spennende, akkurat de timene der?

J: Det var vel det at det ble litt mer, man måtte tenke litt fort og at det ikke bare var å skrive ned masse som står i en bok.

L: Mm. At dere måtte være aktive selv?

J: Ja.

Også undervisningsopplegg utenfor det fysiske klasserommet ble et samtaleemne i intervjuene. Kort tid før intervjuet ble gjennomført, hadde førsteklasingene for eksempel besøkt et lokalt islamsk senter. Sunniva (S) sier:

S: Og så den type å gå litt utenfor klasserommet det er jo veldig bra, spesielt når man har de tilbudene her i byen da. Så det var veldig interessant.

L: Hva gjorde dere da?

S: Nei, vi var jo der inne. Vi og noen flere klasser også satt vi borte på bønneteppe dere også snakket han også kunne vi spørre spørsmål og sånn.

Lærerne

Kjersti understreker at undervisningen i samfunnsfag bør sørge for at elevene ser sammenhengen mellom teori og skolehverdag, og storsamfunnet rundt.

Skolen er et avskjernet samfunn, så det er veldig, veldig viktig å relatere det til virkeligheten og at de skjønner at vi er en del av samfunnet sånn at det blir en speiling.

På spørsmålet om hvilke opplæringsmetoder lærerne synes fungerer spesielt godt, trekker de to frem ulike ting. Kjersti er rask til å trekke fram prosjektarbeid, og bruker “Miljøjournalistene” som eksempel. Hun vektlegger prosjektarbeidmetoden som en særlig viktig opplæringsmetode i samfunnsfag, som utvikler en rekke ferdigheter hos elevene.

Kjersti: Det er noe elevene liker veldig godt. Dette var et prosjektarbeid, og det er prosjektmetoden jeg mener er en veldig viktig metode. Å jobbe i prosjekt, og det kan man jobbe med alle mulige temaer, for da lærer de seg en metode som de kan bruke senere i livet. Og den er veldig nyttig. Det er også en metode man kan lære litt sånn suksessivt, at det blir en progresjon, sånn at neste prosjekt du gjør, da er du enda bedre på å lage problemstilling, lage gode spørsmål, vise motivasjon, nysgjerrighet gjennom “ok, nå kan jeg bestemme selv, jeg kan samarbeide med andre, øve opp sosial kompetanse”. Det er også veldig viktig at det blir situert, hvis du skjønner hva jeg mener. At man lager en kontekst, man lager en situasjon. Sånn som nå var de journalister, jobbet i en redaksjon, de fikk forskjellige roller. En var fotograf, en var journalist, en annen skulle redigere det. Så det er også en veldig fin metode å få dem til å se at “jo, sånn er det jo i virkeligheten”.

Kjersti mener mer av tiden i samfunnsfagstimenene bør brukes til prosjektarbeid. I tillegg peker hun på at det er en ypperlig metode for tilpasset opplæring.

Hvis man driver prosjektarbeid profesjonelt med elevene, så er det den beste tilpasningsmetoden altså, tilpasset opplæring er midt i blinken for prosjektarbeid. For da kan du tilpasse spørsmålene de skal jobbe med, noen kan bare jobbe med fakta, forklaringsspørsmål, andre går på vurdering og handlingsspørsmål, sånn at det er en kjempefin metode å tilpasse. For da får du tilpasset kanskje akkurat det du lurer på, og på det nivået du er, og så kan du strekke deg litt videre. Så, nei, ingen faller av lasset der. Det er andre metoder som man kan falle mye mer av lasset. Jeg er veldig glad i den metoden.

Anna stiller seg annerledes til arbeid med prosjekt. På spørsmålet om hvilket undervisningsopplegg hun mener har fungert særlig godt, trekker hun fram et eksempel der hun brukte aktualisering som virkemiddel. Ved å ta utgangspunkt i en dagsaktuell hendelse fletter hun inn “den virkelige verden” sammen med teoretisk stoff, og lykkes med å få i gang diskusjon og engasjement i klassen sin. Anna vektlegger at elevene selv er aktive i timene, men stiller seg likevel litt mer kritisk til utstrakt bruk av prosjektarbeid som arbeidsmetode

enn hva Kjersti gjør. Hun mener heller at prosjektarbeid bør brukes som et *supplement* i undervisningen, og fremhever flere problematiske elementer ved prosjektarbeidmetoden:

Ja. Jeg liker jo prosjekt. Jeg gjør jo det. Men det kan jo av og til bli mye. Og så kan tidsbruken skli ut. Så hvis jeg skal ha prosjekt så har jeg vel skjønt at de må ha korte tidsfrister. For da jobber de intenst med det, hvis ikke så tar de litt fri. Og jeg tror den karakteren de får hvis de har muntlig fremføring etter prosjektet, så kan den bli litt for god. Og hvis det er en gruppekarakter så kan det også være litt sånn at det er noen som surfer litt på de andre, på en måte. Så det må bare være et sånn supplement, nesten. Men jeg tror det er bra for dem å få jobba, å jobbe med hverandre og ikke dem de bestandig jobber sammen med. Sette dem i grupper med folk de ikke er vant til å jobbe sammen med. Jeg tror det er en utfordring som burde ligge der og.

Til tross for en viss skepsis, ser Anna samtidig at prosjektarbeid kan ha betydning for å fremme aktivt medborgerskap:

Ja, helt sikkert. Ihvertfall i forhold til det med å måtte tilpasse seg andre folk. Og det å ta sin del av jobben i en gruppe. At du kan være ansvarsbevisst. Og at det sikkert speiler samfunnet litt i at noen gjør mye, noen gjør lite. Så det kan det helt sikkert.

Kanskje skiller lærerne lag i sitt syn på prosjektarbeid på bakgrunn av deres rolle som lærer på ungdomsskolen og lærer på videregående. Det kan tenkes at prosjektarbeidmetoden er en mer yndet metode i ungdomsskolen, fordi den virker så aktiviserende på elevene, mens elevene forventes å arbeide på en annen måte på videregående nivå. Felles for de to lærerne er uansett at de vektlegger elevene som aktive deltagere i undervisningen og fremhever hvordan opplæringsmetodene kan få betydning for utvikling av ulike sider av elevenes medborgerskap. Kjersti eksemplifiserer ved å trekke fram bruk av diskusjon:

Dette som handler om å øve seg på å bli et demokratisk menneske, da er det jo veldig mye etikk inni bildet. Forskjellige etiske spørsmål man skal ta opp, og da er kanskje diskusjon en fin måte og gjøre det på. Og å argumentere for og imot, øve seg på det. For å øve opp toleranse og så videre, som er så viktig i vårt demokrati. Og ytringsfrihet, nei det er masse diskusjoner man kan ha da. Så det å sette ord på og så føle at de på en måte får troen på seg selv, at "det jeg mener og de evnene jeg har og de ferdighetene jeg har, de kan jeg bruke til noe", og det å bli motivert og "det er noe jeg kan bruke senere i livet". Så å øve seg opp til litt sånne forskjellige måter å diskutere på er veldig viktig.

Kjersti trekker i tillegg fram hvordan tverrfaglig arbeid kan være et viktig grep for å utvikle medborgerkompetansen hos elevene. Ved å bruke en tverrfaglig tilnærming til for eksempel prosjektarbeid, kan medborgerkompetansen styrkes på en mer helhetlig måte, og vise elevene hvordan ting henger sammen. Et samarbeid som innbefatter ulike fag kan berøre og utvikle ulike sider av medborgerkompetansen.

4.5 Om betydningen av mestringsfølelse, motivasjon og klasseromsklima

Elevene om mestringsfølelse og motivasjon

Hvordan kan læreren sørge for at elevene har tilstrekkelig grad av selvtillit og følelse av mestring som igjen kan medvirke til å fremme aktivt medborgerskap og hvordan kan det skapes trygge rammer som tilrettelegger for muntlig aktivitet?

Niendeklassingene er særlig opptatt av tilbakemeldinger fra læreren. Yasmin (Y) og Mohammed (M) sier:

Y: Jeg synes at de burde si det rett ut hva vi mestrer på hva vi ikke mestrer på, sånn at vi vet hva vi burde øve mer på. Så det er veldig viktig at de gir både negative og positive tilbakemeldinger, ikke bare positive, eller negative. Hvis det er noe sånn at hun sier "nei, det er feil", da må hun si hva som er riktig og hva som jeg sa var riktig. Så det er veldig viktig at hun gir både negative og positive kommentarer.

M: Hvis du gjør en oppgave som er riktig eller svarer på et spørsmål som ingen greier, så sier han til en person "veldig bra", da får du sånn følelse til å gjøre det enda bedre. Også, eller de rundt deg ser at den personen som svarte riktig på det spørsmålet sånn at de vil også ha, få den samme følelsen.

De er også opptatt av at det blir tilrettelagt for trygge rammer i klasserommet, særlig i forbindelse med muntlig aktivitet. Yasmin igjen:

Å tørre å si noe foran en hel klasse er noen ganger, det er noen ganger man ikke tør. Men hvis man har sånn grupper, på fire, så kommer læreren bort til deg og da stiller hun spørsmål til deg, så da vil du på en måte svare, fordi du har jobbet med gruppa nå, så når læreren kommer så vil du svare på spørsmålene hennes. Så gruppesamtaler gjør at vi kan svare læreren også. Og sånn at vi mestrer de tingene.

Og de må se deg. Lars (La) og Mohammed (M):

La: Ja, de må jo være engasjert i hver person da, og ikke...

M: Ikke tenke på bare én person.

L: Nei, de ser alle?

M: Ja, selv om en er i hjørnet og de som er forrest.

Førsteklassingene vektlegger hvordan læreren gir dem tilbakemeldinger, og også at hun eller han kan henvende seg til hver enkelt elev ut ifra det faglige nivået de er på. Faiza og Sunniva:

F: Å stille forskjellige vanskelighetsgrader i spørsmålene. Sånn at alle får en sjanse til å svare, uansett hvor flinke de er eller hvor godt de har fulgt med.

S: Og jeg synes også hun vi har nå har vært veldig flink, for eksempel hvis man sier noe da, å være, ikke sånn "mm", men "ja!" (begeistret i stemmen).

F: Ja! Det er kjempeviktig. Det er veldig, veldig viktig.

Jon føler at samfunnsfaglæreren lykkes i å gi han en mestringsfølelse i faget:

Ja. Det tror jeg egentlig er fordi at... Ja isteden for å si at det er feil så forklarer hun meg hvorfor jeg har tatt feil og aldri sier at "du har feil".

Jon peker også på hvordan læreren kan gjøre han mer motivert i samfunnsfaget:

Jeg har aldri vært så veldig engasjert i samfunnsfag, men vært litt. Men jeg har vært veldig engasjert i naturfag da. Men da har jeg funnet ut da at selve undervisninga på skolen bare har prøvd å gitt deg noe en kan forstå. Men det jeg gjorde da som gjorde meg interessert i det var at jeg hadde gått og sett på noe av det som var ganske mange nivåer over og det fikk jeg veldig lyst til å forstå. Og å kunne få til. Og da ble jeg mye mer engasjert der. Jeg tror også det ville funke i samfunnsfag. Hinta litt til det som kunne være mer avansert i de høyere trinna.

Jon trekker her på erfaringer fra et annet fag, hvor han opplevde økt interesse og motivasjon ved å oppsøke mer avansert stoff om temaet. Dette burde også kunne la seg gjennomføre i samfunnsfagsundervisningen, men langt på vei avhenger dette av at samfunnsfagslæreren igjen har en bevissthet rundt tilpasset opplæring og kunnskap om den enkelte elev.

Lærerne om mestringsfølelse og motivasjon

Lærer for niendeklassingene, Kjersti, forteller om hvordan hun vekker interesse ofte ved å ta utgangspunkt i noe elevene allerede har kjennskap til og så bygge opp en motivasjon:

Jeg har veldig masse forskjellige måter å vekke interesse på, hvordan man starter et tema, bare sånn at de blir litt nysgjerrig. Det der med å starte med det de vet, de kan og det som er nært, det vekker gjerne litt mer følelser, det vekker nok mer interesse og motivasjon. Så de må på en måte komme litt inn i tema da. På en interessant måte. Så det er veldig viktig. Motivere. Og også gi dem, også at de får tillit til "at dette hereher kan vi fikse, dette kan vi fikse å lære, dette kan vi".

Videre er hun opptatt av å skape trygge rammer som tilrettelegger for muntlig aktivitet, ved å starte i det små i mindre diskusjonsgrupper, og også gi dem redskapene de trenger for å bli gode til å uttrykke seg muntlig.

Så akkurat det å starte i det små, la dem øve så de blir trygge på en ting av gangen, få redskap, ord, begreper – det har jo veldig mye med det å gjøre. Skjønne hva det er å diskutere, hvordan argumenterer man, lære seg metodikk eller metode for det da. Og så kan vi gjøre de i større sammenhenger. For eksempel foran en hel klasse. Så alt som har med fremføringer å gjøre, da øver vi.

Hun fremhever også betydningen av klare og fastlagte mål som et viktig premiss for elevenes motivasjon og trygghet.

Det blir vel litt sånn noen ganger at de bare må bli kastet litt ut i det. Man føler seg vel aldri hundre prosent trygg. Men det vet hvertfall veldig hva som forventes av dem. For det er jo lærerne blitt mye flinkere til. Dette med mål, kriterier, vurdering og måloppnåelse, det har blitt helt galskap nesten. Det er nesten litt for mye altså, elevene: “hvor er kompetansemålene, hvor er kriteriene for måloppnåelse”? Det gir jo en trygghet. For da vet de hva som forventes. Og så er det viktig da at det kommuniseres med elevene og at de skjønner “hva er å snakke tydelig nok”. Hva er å gjøre sånn og sånn og sånn?” Så det må man også lære dem opp til. Å kunne vite hvor lista ligger. Hva som forventes. Og da blir de tryggere.

Å skape trygghet peker også Anna på som avgjørende for å lykkes i faget, i tillegg til å gi gode tilbakemeldinger:

For det første så, hvis jeg klarer å skape trygghet selv, at de føler at jeg som lærer ikke er den som “du kan ikke svare det”. Altså jeg må være positiv “jamen det var jo en god innfallsvinkel, ja det kan vi ta tak i og snakke om”. At du er positiv selv tror jeg er kjempeviktig. Og at du slår ned på negative kommentarer til andre. Og at de føler seg trygge sånn at de skal kunne si det de har lyst til. Så er det mange måter å gjøre det på. Om de får lov å sitte to og to eller de får lov til å sitte med noen de kjenner eller blande helt, sånn at de som kanskje slenger kommentarer og føler at de er trygge og sitter sammen med sine, at de kanskje blir satt sammen med andre. Så det er mange måter å løse det på. Men det viktigste er kanskje at de føler en trygghet nok til å kunne si hva de mener da. Så er det mitt ansvar å prøve og gjøre det.

Elevene om klassemiljøet

Også klassemiljøet er en viktig rammefaktor rundt undervisning som skal fremme aktivt medborgerskap. Niendeklassing Lars er opptatt av at et klassemiljø som er godt og gir ro også sørger for gode arbeidsforhold:

Det er vel at man trives på skolen og har, og kan konse fullt på sitt eget skolearbeid da. At ikke er noen som koder og driver og skal forstyrre og sånt. Et bra klassemiljø er hvis man får ro da. Til å klare å pugge og kunne lese stille.

Førsteklassingene er skjønt enige om at den generelle innstillingen til faget er viktig, for eksempel kan elevers innstilling til faget smitte over på de andre. Klassemiljøet kan på denne måten spille en viktig rolle for motivasjonen. Sunniva (S), Peter (P) og Jon (J):

S: I den klassen jeg er i nå så føler jeg at det er en del som blir mer engasjert i faget enn ellers. Og det hjelper jo veldig. Når flere og det ikke bare er en som sitter sånn hele tiden.

P: Nei altså hvis alle i klassen er ganske negative til samfunnsfag for eksempel, så blir det ikke veldig gøy timer for det er jo ingen som bryr seg. Så da blir det jo med en gang veldig kjedelig.

J: Ja, og videre er det jo også det at selv om du bryr deg når ingen andre bryr seg så blir det fortsatt vanskelig å følge med fordi folk prater og kaster ting og forstyrrer.

Lærerne om klassemiljø

Begge lærere mener klassemiljøet har stor innvirkning på hvordan undervisningen lykkes. Kjersti, lærer for niendeklassingene, forteller at dette er noe de aktivt jobber med fra elevene begynner i åttendeklasse og at elevene selv forventes å spille en aktiv rolle:

Ja ja ja, klart kjempeviktig. At elevene er trygge på hverandre, og det å jobbe med det er jo noe av det første vi gjør i åttendeklasse. Eller snakke om når de skal ha fremføringer, rollespill eller hva det måtte være, "hva er et godt publikum"? Og da må man snakke om det, og så må læreren da følge med på to ting av gangen. Er de et godt publikum, de må øve seg på det rett og slett. Det skal så lite til vet du, det er bare en elev som sitter og smiler eller sender dem noe blikk, eller, ja. Og det er jeg veldig obs på altså. Så, ja. Alt må læres. Det går jo på at de selv skal sette ord på hvordan de vil ha det. Men de vet jo hva læreren vil ha. Så det blir jo veldig sånn. Dette her kan de. Og så kommer de til praksis, og så fungerer det ikke så bra. Men det eneste vi kan gjøre er at de setter ord på hvordan de vil ha det. Det bruker vi mye tid på i åttende. Og minne hverandre hele tiden på det, og ha plakater hengende oppe, og snakke om det, ha elevsamtaler hvor du da skaper en tillit mellom lærer-elev. Men det får du ikke med en gang. Det er en ting man må bygge seg opp.

Kjersti fremhever her et eksempel på situasjoner hvor klassemiljøet kan spille en stor rolle – nemlig når klassen skal fungere som et publikum. Å bygge opp et godt klassemiljø og fremme konsensus for regler for fellesskapet kan ikke bare skape gode rammer for motivasjon og mestringsfølelse, men også fungere som en viktig byggestein for medborgerskapet hos den enkelte elev. De lærer hvordan de sammen danner et fellesskap, hvordan regler kan skapes og verdien av konsensus.

Avhengig av hvordan det fungerer, legger klassemiljøet også ulike premisser for undervisningssituasjonen. Anna mener derfor at klassemiljøet er av stor betydning:

Det tror jeg har mye å si. Det tror jeg har kjempemye å si. Alle klasser er forskjellige. Og jeg endrer meg som lærer etterhvert som jeg går inn i de forskjellige klassene. For noen klasser så må du liksom være veldig aktive og på for å få dem med. Noen klasser kan du bare kaste ut en påstand så er alle allerede i full diskusjon.

Anna viser her hvordan klassemiljøet ikke bare spiller en viktig rolle for elevenes opplevelse av undervisningen, men også legger føringer på lærerens tilnærminger til undervisningen i den enkelte klasse. Hun sier også at det sosiale mellom elevene har stor betydning for hvorvidt de klarer å utfolde seg i faget.

Jeg tror at der det er høyt under taket og du kan si din mening uten å bli ledd av eller blir høvla ned, så er det jo kjempebra. Og folk føler seg fri til å si det de har lyst til å si. Men hvis du sitter der og er bekymra for hva de andre tenker og mener om deg og sånn, så kommer ikke de forskjellige meningene og ytringene. Og det er klart at det påvirker deg jo i forhold til aktivt medborgerskap, så er det klart at det påvirker deg om du tør å si meninga di eller ikke. Du blir jo bare mer og mer passiv hvis du får høre at "herremin, mener du det der!" Så klart så slutter du jo å ytre deg. Så slutter du å ha en mening om ting og sånt.

Sett ut ifra Annas utsagn, kan et positivt klassemiljø synes som en viktig forutsetning for at elevene gis mulighet til å utvikle aktivt medborgerskap på en best mulig måte. Hvilken kultur som råder i klasserommet kan legge viktige premisser blant annet for hvor aktive elevene er, hvilken øvelse de får i muntlig aktivitet og deres egen motivasjon og tro på seg selv.

4.6 Lærerens betydning

Hvilken rolle spiller læreren for samfunnsfagets mulighet til å fremme aktivt medborgerskap og hvilke egenskaper synes avgjørende for dette? I det følgende viser jeg til elevenes og lærernes perspektiver rundt lærerrollen og medborgerskapet.

Elevene

Mange av elevene peker på læreren når de får spørsmål om hva som skal til for å engasjere dem i samfunnsfag. Det er tydelig at læreren spiller en nøkkelrolle; hans eller hennes faglige engasjement, er tydelig forbundet med elevenes engasjement i timen og i faget.

Hvilken betydning læreren potensielt kan ha for en elev, gir Mohammed et godt eksempel på:

Den beste læreren jeg har hatt er fra 5. til 7. Han fikk meg til å bli den jeg er i dag. Jeg var ikke interessert i naturfag, jeg hatet det så mye, men han fikk det faktisk til å bli favorittfaget mitt i dag. Hvis alle lærere var like som ham, da skulle alle være som Einstein.

Niendeklassingene nevner flere viktige kjennetegn ved en god lærer. Maren sier:

Det er læreren som skal formidle mesteparten av det vi skal lære. Så det er viktig at læreren har en god formidlingsevne. Syns jeg. Og at læreren er positiv. Og liksom, viser at dette er noe vi burde lære. At alt er viktig.

Flere av niendeklassingene fremholder også at for å få best utbytte av undervisningen er det viktig at man har et godt forhold til læreren sin, men det innebærer nødvendigvis ikke at man liker læreren sin. Maren igjen:

L: Er det viktig at man liker læreren?

M: Ja, men det er ikke nødvendig, man må ikke. Man må ikke være den beste læreren, du kan fortsatt få mye utbytte av det.

En helt sentral egenskap ved læreren mener niendeklassingene er det engasjementet hun eller han viser, både overfor elevene og for det faglige. Dette er det også stor enighet om blant førsteklassingene. På spørsmål om hvilken betydning læreren har for å lykkes i samfunnsfag, svarer Peter (P):

P: Det spiller veldig stor rolle selvfølgelig.

L: Hvorfor det?

P: Altså hvis du har en uengasjert lærer, så er det jo veldig vanskelig å bli engasjert selv.

L: Så det er viktig at de er engasjerte?

P: Ja, det er det. Det er lett for en lærer å bare gå gjennom pensum og si at "dette får dere på prøven, lær dere det". Og så gå videre uten å gå noe i dybden på noen ting. Og da blir man jo ikke engasjert, da lærer man det man må og så går man videre.

Også jentene understreker at det er viktig at læreren er engasjert, og peker også noen andre viktige egenskaper hos læreren. Sunniva (S) og Faiza (F):

S: Og så er det også viktig at hun, altså se alle elevene, og sørge for at alle skal få sagt noe da. Det er ganske viktig.

F: Å være åpen for folks meninger. Jeg har hvertfall hatt tidligere erfaringer med en lærer som hadde litt sånn bestemte syn da, og hvordan hun reagerte på det jeg sa var litt sånn "oook...".

S: Ja, at hun hadde rett liksom.

F: Ja.

S: Uansett.

F: Ja.

De trekker også fram hvordan lærerens fysiske fremtoning i klasserommet spiller en viktig rolle for dem.

S: Altså hun står jo ikke og snakker i ti minutter uten å spørre oss et spørsmål underveis. For hvis hun ikke gjør det da tror jeg noen faller litt av kanskje. Så det bruker hun ganske aktivt.

F: Også er det på en måte sånn at hun snakker ganske høyt og tydelig og beveger seg rundt det er ..

S: Ja og sånn gestikulering.

F: Ja og det er kjempebra i forhold til om hun bare står der og...

S: Også er det veldig tydelig at hun er engasjert i det selv da, også er hun .. hva er det man kaller det? Når man er sånn åpen i fjeset og ikke så.. ja hun er glad og så videre.

Faiza og Sunniva viser til hvordan læreren kan bruke kroppsspråk som et viktig redskap i undervisningen. Blant annet kan det brukes for å formidle eget engasjement og interesse og som en måte å nærme seg elevene på. Kanskje kan det tenkes at et aktivt kroppsspråk smitter over på lærestoffet, slik at dette også fremstår som mer levende for elevene.

Lærerne

Lærerne fikk spørsmål om hvilken rolle de trodde de kunne spille for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene. Der elevene hele tiden fremholder at læreren er av stor betydning, har Anna (A) en mer ydmyk innstilling.

L: Tror du du har noen betydning?

A: Jeg håper jo det. Og det er klart at holdningene mine skinner igjennom. Selv om jeg ikke sier hva jeg mener, så vet jeg jo at jeg har stor påvirkningskraft. Uansett. Så jeg kan godt legge en føring, hvis jeg vil.

Som lærer ser hun påvirkningskraften hun besitter, og er seg bevisst at hun kan “drive” elevene i en viss retning. Hun fremhever det problematiske mellom at hennes oppgave i faget på den ene siden består av å overføre et visst verdsett og på den andre siden at hun skal stimulere elevene til å tenke på egenhånd. Anna:

Jeg prøver å passe meg da. For jeg mener jo at de skal komme fram til ting selv. Men dette er vanskelig, for eksempel så er jeg jo ikke så veldig glad i Fremskrittspartiet for eksempel. Og den politikken. Så da tenker jeg at her må jeg være bevisst på at jeg må snakke alle sider av en sak. Og så må jeg selv prøve å få dem til å komme fram til noe. De må selv ta stilling til hva er det de syns virker fornuftig da.

Hun forteller videre om hvordan dette verdigrunnlaget ikke nødvendigvis er noe hun arbeider systematisk med eller noe som stadig er i hennes bevissthet.

Det sitter jo i ryggmargen,. Så de verdiene kommer bare helt... ut. Og jeg håper jo at de opplever det og ser det. (...) Det ligger bare der. Så det er ikke sånn at jeg går og tenker at nå må jeg passe på at alle får sagt sitt eller nå må jeg passe på... Det har bare etter åra vært, det er bare innarbeida på en måte.

Kjersti forteller at lærerrollen har stor betydning, også for henne selv:

Man bruker veldig mange sider av seg selv. Men det er veldig morsomt, og det er veldig givende. Jeg føler at jeg gjør noe viktig rett og slett. Det er en veldig god følelse.

4.7 Har samfunnsfaget betydning for elevenes aktive medborgerskap?

Elevene

Elevene ble stilt flere spørsmål som berørte samfunnsfagets betydning for deres aktive medborgerskap. De ble spurt om hvorvidt samfunnsfaget har noen betydning for hvor engasjerte de er som mennesker og hvordan undervisningen lykkes med å gi dem den kunnskapen de mener de trenger for å kunne bli aktive medborgere.

Elevene er delt i synet på hvilken betydning de føler samfunnsfaget har for dem.

Niendeklassing Maren mener at faget gjør henne mer engasjert, og viser til hvordan kunnskapen hun får i samfunnsfag også gjør andre fag enklere å forstå og bidrar til å skape en sammenheng. Også Yasmin og Mohammed er enige i at samfunnsfaget gjør dem til mer engasjerte mennesker ved å gi dem kunnskap til å forstå samfunnet. Lars stiller seg derimot tvilende:

Jeg føler ikke at jeg er blitt mer engasjert av selve faget da. Det er vel mer ting som er rundt.

Førsteklassingene Jon og Peter mener de ville vært engasjerte uavhengig av om de hadde hatt samfunnsfag eller ei, men at det gir dem kunnskap på områder de ikke ville oppsøkt på egenhånd. På spørsmål om samfunnsfaget har noen betydning for hans engasjement, sier Jon:

Jeg er egentlig litt usikker på om jeg syns det. For jeg tror om jeg ikke hadde hatt samfunnsfag, så hadde jeg ønska å forstå noe mer om det. Men så er det jo alle som ikke hadde hatt det ønsket hadde jo ikke visst noe som helst.

Peter mener at faget har bidratt til å legge et grunnlag hos han:

Jeg føler jeg har ganske god, eller litt peiling på hvordan det må være når jeg kommer ut i samfunnet på en måte.

Jon er også langt på vei enig i at samfunnsfaget har vært viktig for å forberede han til å bli en aktiv medborger:

Ja, jeg tror det har gjort det så bra som det omtrent kan gjøre. Jeg kan jo ikke vite hvordan det blir, men.. Jeg tror ihvertfall det jeg har lært her vil hjelpe.

Èn ting de fleste elevene på begge trinn trekker fram og som de synes noenlunde enige om er samfunnsfagets betydning for deres kunnskapsgrunnlag, og at dette kunnskapsgrunnlaget stimulerer deres engasjement. Førsteklassing Faiza sier:

Hadde vi ikke hatt samfunnsfag så hadde vi kanskje ikke visst om alle de problemene eller det vi står ovenfor da på en måte. Så sånn sett kan det vekke også noen tanker og følelser rundt noen forskjellige temaer. Og få meg engasjert.

Elevene er tydelige i sin vektlegging av kunnskap. De mener at kunnskap er sentralt for å danne grunnlag for og stimulere til aktivt medborgerskap. Og samfunnsfaget gir dem mye av denne kunnskapen. På spørsmålet om hva elevene mener samfunnsfaget bør lære dem for å gjøre dem til aktive medborgere, går den kognitive kunnskapen igjen i svarene deres.

Niendeklassing Lars:

Hvis man lærer mer om politikk i samfunnsfaget, så er det jo... Da blir man jo mer engasjert da. Fordi da vet man mer. Om hva de ulike partiene står for. Da er det mye lettere.

Førsteklassing Peter trekker fram konkret kunnskap samfunnsfaget har gitt ham.

Vi har jo lært hvordan man stemmer og hvordan man tenker når man stemmer og hva man må legge vekt på og sånn.

Lærerne

Kjersti (K) vektlegger samfunnsfaget som betydningsfullt på bakgrunn av temaene det tar opp og dets potensiale til å utvikle gunstige ferdigheter.

K: Samfunnsfaget i utgangspunktet er jo temaene, handler jo om samfunnet. Rett og slett. (...) De får jo øvd seg på veldig mange måter. Man har en bevissthet rundt hva er det man skal øve seg på, og det er selvfølgelig kunnskapen som må ligge i bunnen alltid, men så er det det å kunne anvende den. På en eller annen måte. Som gjør at de blir mer aktive, mer bevisst på at "ok, jeg er en person som har tro på meg selv, og mine evner" og så videre. Og at "jeg kan bruke det i fremtiden også, at det jeg lærer på skolen det er noe vits å bruke, det har jeg bruk for".

L: Og det er samfunnsfaget godt egna til?

K: Ja, det mener jeg samfunnsfaget er veldig godt egnet til! For da får de også den kunnskapen som man må ha for å kunne liksom gå videre i livet da.

Hun mener samfunnsfaget har betydning som en formidler av hvordan samfunnet er.

Samfunnsfag det er jo å gi elevene altså kunnskap, forståelse, refleksjon rundt hvorfor samfunnet er som det er, og hvordan det har blitt sånn. Altså årsaker, å gå tilbake i tid. Så det er både å se hvordan det fungerer i dag og hvorfor det har blitt sånn som det har blitt.

Anna tror også at faget har en betydning for elevenes aktive medborgerskap, men er forsiktig i sin ordbruk og betegner fagets betydning som en "påvirkning". Anna:

Ja. Jeg håper jo, jeg håper jo at, at de tenker mer, altså at de blir mer reflekterte og at når vi går igjennom alle de hovedmålene og hovedtemaer og alt at de får noen tanker, at det kanskje kommer noen diskusjoner ut av det og sånt.

(...) Det diskuteres jo ikke på samme måte i de andre fagene. De samfunns spørsmålene. Ja, så jeg tror det har... Jeg tror at det er et annet type fag enn for eksempel norsk. Så jeg tror jo at det har påvirkning.

Hun ser også noen utfordringer for at faget skal kunne lykkes med å fremme det aktive medborgerskapet:

A: Ja. For det blir jo ganske teoretisk, på en måte. Sånn at det at det skal ha "AKTIV medborgerskap". Greit nok med medborgerskap og holdninger og meninger, men det at du skal være AKTIV, og delta aktivt, da kan det bli at... Det blir på en måte litt passivt. Så det å skulle få dem aktive, det kjenner jeg kan være en utfordring.

L: Tenker du da at faget i seg selv kan passifisere elevene?

A: Nei, eller det kan bli litt teoretisk kjedelig på en måte! At de leser til prøver og så har de ikke noe, ytrer de seg ikke eller...

L: Det ligger ikke noe der som stimulerer til engasjement og aktivitet?

A: Nei, nei, nei. Og det kanskje kunne vært enda mer sånn konkrete oppgaver på at de må ta stilling til noe eller de må oppsøke noen ting eller... De må gjøre noe aktivt selv da. At det kanskje hadde kanskje vært lettere hvis det hadde ligget en sånn, at her må de være aktive i det, ikke bare skrive at det skal være aktivt medborgerskap, at det skal stimulere til det. Legge noe mere føringer på det kanskje.

Annas utsagn viser en frustrasjon over læreplanen, som nedfeller det teoretiske grunnlaget for elevenes medborgerskap men gir læreren få konkrete verktøy som kan utvikle elevenes aktive deltagelse. Hun etterlyser en sterkere kobling mellom det aktive medborgerskap og konkrete kompetansemål og retningslinjer. I så måte kan Anna tolkes som at dagens læreplan ikke gir læreren tilstrekkelig støtte i medborgerskapsundervisningen.

5 Drøfting

I det følgende vil jeg drøfte teori og empiri presentert tidligere i oppgaven og deres betydning i samfunnsfaget og undervisningen. Utgangspunktet vil være følgende fire hovedmomenter: forskjeller mellom aldersgruppene, informantenes oppfatning av elevenes rolle som aktive medborgere, forutsetninger for og metoder som fremmer aktivt medborgerskap og tilslutt lærerens betydning. Mitt hovedanliggende i det følgende er å peke på sentrale bidrag teorien og empirien gir og la disse gå i dialog og drøfting med hverandre.

5.1 Forskjeller mellom aldersgruppene

Ettersom lektorutdanningen sikter mot både ungdomsskolen og den videregående skolen, ønsket jeg å inkludere begge disse elevgruppene i undersøkelsene mine. Det ble derfor også naturlig å utforske eventuelle forskjeller i tilnærmingene til medborgerbegrepet og samfunnsfagsundervisningen på bakgrunn av deres alder. Gitt denne studiens begrensninger redegjort for i kapittel 3, er det verken mulig eller ønskelig å trekke ut generaliseringer fra denne studien. Den er kun ment som et supplerende bidrag til litteratur og forskning på temaet. Forskjellene mellom aldersgruppene jeg i det følgende vil peke på begrenser seg derfor til denne studiens informantgrunnlag.

Ungdomstida er preget av stor utvikling, både mentalt og fysisk. Modningsprosessen gjør ungdommene mer åpne for verden og en større grad av deltagelse i samfunnet rundt blir mer naturlig (Cappelen Damm 2011). Tegn på en pågående modningsprosess kunne også observeres på de to elevgruppene som var utgangspunktet for mine empiriske undersøkelser og bidro til at jeg oppfattet de to aldersgruppene som relativt ulike. Noe av det mest slående var hvordan selve intervjusituasjonen og samtalene forløp. På forhånd var jeg preget av en oppfatning om at elevene på niende trinn ville være de mest usikre og minst snakkesalige som følge av sin unge alder og jeg forventet mer deltagelse i intervjuet fra førsteklassingenes side. Etter flere år i skolen var det nærliggende å tro at førsteklassingene hadde mer faglig “kjøtt på beina”, og derfor hadde et mer utvidet perspektiv og flere betraktninger enn niendeklassingene.

Etter å ha gjennomført intervjuene av de åtte elevene satt jeg derimot igjen med et mer sammensatt inntrykk. Niendeklassingene var stort sett ivrige etter å fortelle og jeg opplevde

dem som i liten grad bundet av det mulig “korrekte”. Ofte førte dette til at de vandret godt utenfor tematikken som skulle være det sentrale for intervjuene, og jeg måtte derfor stadig hente dem inn. De satt tydelig pris på oppmerksomheten de fikk i intervjusituasjonen, noe de også bekreftet i etterkant da jeg spurte dem om hvordan de hadde opplevd samtalen. Førsteklassingene var langt mer tilknyttede. De brukte gjerne god tid på å svare og fattet seg ofte i korthet. Jeg opplevde i langt større grad å måtte “trekke” svarene ut av dem. Denne tilbakeholdenheten oppfatter jeg som at elevene muligens var preget av en større selvbevissthet og kanskje var redde for å uttrykke seg dårlig eller feil. Det syntes som de i større grad enn niendeklassingene var opptatt av å gi gode svar på spørsmålene mine, og tok seg derfor bedre tid til å tenke seg om. Dette kan ha sammenheng med modningsprosessen som kjennetegner denne aldersgruppen, som innebærer blant annet emosjonell, intellektuell og sosial utvikling (Imsen 2005: 95). Førsteklassingene kan synes å ha kommet lenger i utviklingen av en kritisk sans, de uttrykte seg mer presist og viste generelt en større forståelse for samtaletemaet. Motsatt var niendeklassingenes snakkesalighet preget av tidvis lav relevans for temaet og en mer begrenset forståelse.

Særlig skilte elevgruppene seg fra hverandre i forståelsen de utviste for medborgerbegrepet. Selv om niendeklassingene hadde en viss forståelse av begrepet, var denne meget snever og ofte lite konkret. Den usikkerheten de viste kan ses i sammenheng med hvordan tilnærmingen til fagstoff og teori også er en del av en modningsprosess (helse og oppvekstfag nettressurs), der førsteklassingene på den andre siden viste til en større forståelse og også hadde en bredere tilnærming i sine svar. Men viktigst av alt var det tydelige gapet mellom de to aldersgruppene når det kom til å gjenkjenne seg selv som aktive medborgere, noe som ikke bare underbygges av elevenes svar, men også av lærernes. Lærer Kjersti forklarer ganske så illustrerende hvordan niendeklassingene hennes oppleves som “veldig navlebeskuende”, og i en alder hvor deres perspektiver fortsatt synes begrensede og i liten grad opptrer utenfor deres egen personlige livsverden.

Førsteklassingene jeg intervjuet hadde et mer “åpent blikk”, de var i større grad opptatt av å følge med på nyheter og ting som foregår rundt dem i samfunnet og syntes mer søkende og utforskende. Der niendeklassingene Maren, Yasmin, Mohammed og Lars` aktiviteter og engasjement foreløpig må betraktes som begrenset, er førsteklassingene Faiza, Sunniva, Peter og Jon mennesker som har startet sin aktive deltagelse i samfunnet rundt seg og som viser stor

interesse og engasjement for temaer som miljø og samfunnsspørsmål. Dette kan tyde på at de to aldersgruppene også er ulike i det Solhaug (2003) kaller *åpenhet mot verden*.

Elevene viste selv en bevissthet rundt dette. Niendeklassingene var helt åpne om at de i liten grad aktivt oppsøker nyhetsstoff ved å lese aviser og se nyhetssendinger på TV, ofte ut ifra en oppfatning om at dette ikke er noe som berører dem direkte. De viste imidlertid en tydelig tro på at de vil bli mer engasjerte og delta mer etterhvert som de blir eldre, blant annet begrunnet med at mulighetene for dette også vil være flere da. Førsteklassingene hadde også tro på at deres grad av deltagelse og engasjement vil øke i takt med alderen, og mente at de fra ungdomsskolealder til der de er nå har gjennomgått en utvikling relatert til dette. Deres engasjement har blitt sterkere og deres deltagelse tydeligere.

5.2 Aktiv medborger nå?

Stray (2010) viser til at det å være en medborger ikke er en fastsatt status, men mer å betegne som en kontinuerlig prosess. Gjennom stadig samhandling i samfunnet og tilegnelse av kunnskap har mennesket muligheten til å utvikle seg til bedre samfunnsborgere. Vil dette da si at elevene allerede i sin unge alder potensielt kan omtales som aktive medborgere eller vil det være naturlig å anta at de trenger mer tid på denne prosessen?

Som det empiriske materialet mitt viser, er det her en tydelig “uenighet” mellom elevene og lærerne. Ingen av elevene, verken av niendeklassingene eller førsteklassingene, vil karakterisere seg selv som aktive medborgere. Dette begrunner de blant annet med en opplevelse av begrenset mulighet til å delta i samfunnet, for eksempel i forbindelse med politiske valg og hvor stor råderett de har i sine egne liv. Som tidligere nevnt opplever jeg på samme tid at førsteklassingene synes å ha kommet noe lenger i prosessen ut ifra beskrivelsene de gir av hvordan de deltar i organisasjonslivet, som bidragsytere gjennom å betale skatt og den generelle interessen de viser for samfunnet rundt.

Lærernes perspektiv skiller seg fra elevenes. Både Kjersti og Anna mener elevene kan betraktes som aktive medborgere. Dette må ses i sammenheng med deres forståelse av medborgerbegrepet, som er noe annerledes og helt klart videre enn elevenes. Det grunnleggende prinsippet for medborgerskapet er at alle individer er fullverdige samfunnsmedlemmer. Fullverdige samfunnsmedlemmer har sosiale, politiske og sivile rettigheter, samtidig som de også har mulighetene til å delta på alle samfunnsområder

(Ødegård 2011: 6). Hvis man legger en slik forståelse til grunn, er det vanskelig å se at elever som disse, 14 og 16 år gamle, kan betraktes som aktive medborgere. Hovedårsaken er rett og slett de begrensningene samfunnet setter for dem og deres muligheter til å delta. Samtidig kan man hevde at de likevel kan karakteriseres som aktive medborgere utifra det potensialet og de vilkårene de har til å delta, at deres deltagelse må ses i sammenheng med det handlingsrommet de faktisk besitter. Det sistnevnte perspektiv kan det synes som om begge lærerne deler, og også Maktutredningen viser til at *“ungdom ikke bare skal bli medborgere en gang i fremtiden, men at de også er viktige samfunnsdeltagere – medborgere – i sin ungdomstid”* (NOU 2011: 20). Dette åpner for en slags “differensiert” forståelse av begrepet, hvor alder må ses i sammenheng og setter sine begrensninger.

Det kan synes som at prosessen det aktive medborgerskapet innebærer er tett forbundet med elevenes modningsprosess. Mens niendeklassingene er mest opptatt av de begrensningene de ser for dette, gir førsteklassingene flere eksempler på hvordan de aktivt deltar i samfunnet vårt - paradoksalt nok som de på samme tid ikke anser seg selv som aktive medborgere. Muligens kan dette tolkes som at de underdriver sin egen betydning eller muligheter, eller at de tillegger medborgerrollen for mye, i hvertfall sett i forhold til deres alder. Det er også interessant at elevene og lærernes oppfatning av ungdom og aktivt medborgerskap ikke sammenfaller. Kanskje kan dette reflektere en manglende fokus på mulighetsdimensjonen i skolen og samfunnsfaget. Får ungdom nok kunnskap og oppøving av ferdigheter som gjør at de kan delta i samfunnet “her og nå”? Og isåfall, er det heller deres modningsgrad som gjør at de ikke har god nok forståelse av dette til å gjenkjenne og benytte seg av det handlingsrommet de faktisk har? Samfunnsfagets oppgave kretser rundt dette, og i det videre vil jeg se på hva mitt empiriske materialet i samspill med teori kan si om hva som kan synes viktig for å fremme det aktive medborgerskapet i samfunnsfaget.

5.3 Medborgerens kompetanse

Et viktig moment i undersøkelsene mine er betydningen kunnskapen blir tillagt for det aktive medborgerskapet. På spørsmålet om hva de mener er viktig å lære for å bli aktive medborgere vektlegger elevene langt på vei faktakunnskap, for eksempel knyttet til det politiske systemet og historiekunnskaper. I avsnitt 2.3.2 *Kunnskapens fokus* viste jeg til hvordan mange samfunnsfaglærere bruker mye tid på kunnskapsformidling i demokratoplæringen (Koritzinsky 2006: 107) og hvordan deres fokusering på valgdeltagelse tegner opp en

konservativ tilnærming til samfunnsdeltagelse (Solhaug og Børhaug 2012).

Elevinformantenes svar avspeiler dette i noen grad. Riktignok er førsteklasing Peter inne på betydningen av høflighet og samarbeid, men den rene kunnskapen blir likevel fremholdt som det viktigste i alle intervjuene med elevene.

Den umiddelbare vektleggingen av kunnskap som langt på vei er knyttet til den kognitive kompetansen viser en nedtoning av betydningen av kunnskap og ferdigheter knyttet til affektiv kompetanse og handlingskompetanse. Man kan undres over at elevene ikke trekker frem flere ferdigheter eller verdier, som for eksempel kompetansen til å påvirke sin egen situasjon eller det å utvikle respekt og toleranse. Hva kan være årsakene til det, og sier det noe om hvordan samfunnsfaget formidler og fremmer aktivt medborgerskap?

Elevene er helt tydelige i sin vektlegging av kunnskap knyttet til kognitiv kompetanse, og lærerne støtter også langt på vei dette synet. Denne type kunnskap blir av informantene ansett som et helt nødvendig grunnlag for at elevene skal kunne bli aktive medborgere, og samfunnsfaget blir derfor fremhevet som et særlig viktig fag. Det er ingen tvil om at utvikling av kunnskap er særdeles viktig for å fremme det aktive medborgerskapet. Solhaug behandler også spørsmålet om kunnskapens betydning i sin doktorgradsavhandling, og han understreker at *“generelt opplyste og informerte medborgere er en klar forutsetning for demokratiets funksjon. Det store spørsmålet er imidlertid om hvilke forutsetninger som er nødvendig for å være en informert og kompetent borger”* (Solhaug 2003: 47).

Lærere Kjersti og Anna er opptatt av samfunnsfagets betydning for å utvikle samtlige kompetansegrupper hos elevene, og viser til eksempler på hvordan faget kan spille en unik rolle for å utvikle ferdigheter og verdier knyttet opp mot affektiv kompetanse og handlingskompetanse. Blant annet fremhever de samfunnsfaget som en godt egnet arena for diskusjoner og prosjektarbeid, aktiviteter som for eksempel kan utvikle elevenes evner til samarbeid, respekt for andres synspunkt og til å ta ansvar. Forskning rundt undervisning i demokrati og medborgerskap viste et sprik mellom hva lærerne svarte var betydningsfullt i denne opplæringen og hvordan deres undervisning foregikk i praksis (Koritzinsky 2006). Kjersti og Anna er i likhet med disse lærerne opptatt av at teoretisk kunnskap ikke er nok for å danne et godt grunnlag for deltagelse hos elevene, men at viktige ferdigheter som tilrettelegger for og fremmer deltagelse bør vektlegges. Min studie har ikke omfattet den reelle undervisningspraksisen i de to klassene, og kan derfor heller ikke si noe om lærernes intensjoner og mål også følges opp i undervisningen. Det avgjørende her er at lærerne har

bevissthet rundt den sammensatte medborgerkompetansen slik at denne får utslag i en helhetlig tilnærming i undervisningen. En helhetlig tilnærming til medborgerskapet må innebære fokusering på samtlige av de tre kompetansetyperne; den kognitive, den affektive og handlingskompetansen.

Det kan være mange årsaker til at elevene ikke nevner betydningen av at samfunnsfaget gir dem kunnskap sentral for affektiv kompetanse og handlingskompetanse. En av årsakene kan være det lærer Anna peker på, da særlig knyttet til den affektive kompetansen:

Verdioverføringen ligger som en usynlig del av undervisningen; den føles så selvfølgelig og så implisitt at den ikke i like stor grad blir uttalt og tydeliggjort i undervisningssituasjonen.

Anna uttaler selv at dette verdigrunnet hun skal formidle rett og slett “ligger i ryggmargen”. Kanskje kan det synes som denne type kompetanse trenger mer eksplisitt oppmerksomhet, og bli behandlet mindre som en selvfølgelighet i undervisningen? Det er ingen grunn til å tro at elevenes utelatelse av de andre kompetansetyperne tyder på at de ikke blir vektlagt eller at elevene ikke er klar over dem. Men kanskje føles det så selvfølgelig for dem at de ikke tenker på å nevne det, eller kanskje er det slik at samfunnsfagundervisningen behandler dem såpass implisitt at elevene ikke gjenkjenner deres betydning?

Det kan heller ikke utelukkes at elevenes “snevre syn” på medborgerkompetansen bunner i at deres forståelse av selve medborgerbegrepet ikke er god nok, og at jeg heller ikke lykkes med å gi dem et godt nok grunnlag av forståelse gjennom samtalene våre. Hvis så er tilfelle, kan en naturlig fortsettelse være en diskusjon om formidlingen av medborgerbegrepet og tillegnelsen av dets betydning er for fraværende i skolen. At begrepet blir nevnt så tydelig i formålet med faget i tillegg til det viktige og grunnleggende meningsinnhold det representerer: et komplett grunnlag av ferdigheter, verdier og kunnskap nødvendige for medlemmer av samfunnet vårt - er gode grunner til at det også er et begrep som *bør* tillegges substansiell vekt i skolen. Hvordan kan så medborgerbegrepet og de flere kompetansetyperne og gjøres tydeligere i norsk skole og i samfunnsfaget?

5.3.1 Læreplanen – et svakt utnyttet rammeverk for medborgerskapsundervisningen?

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, fikk skolen et langt friere læreplanverk enn tidligere. Som et resultat har læreren fått langt større makt; han eller hun står relativt fritt hva gjelder for eksempel metodebruk og hvilket faglig innhold som skal vektlegges i

undervisningen (NOU 2010: 8). Metodefriheten kan i prinsippet bety at to klasser vegg i vegg kan oppleve store forskjeller i undervisningen, med potensielle kvalitative konsekvenser. Er læreplanens manglende føringer og konkretiseringer gunstig for en undervisning som skal fremme aktivt medborgerskap?

Lærer Anna problematiserer dette når hun peker på hvordan samfunnsfaget ofte domineres av den teoretiske kunnskapen, som hun mener ikke går ihop med det **aktive** medborgerskapet. Hun finner lite å støtte seg på i fagets læreplan, en tekst med mange “fine” ord, men få konkrete retningslinjer. Hvilken demokratiforståelse og medborgerskapsforståelse er det som ligger til grunn for læreplanverket i den norske skole? Og hvordan skal læreren bygge opp og organisere undervisningen slik at demokratisk medborgerskap sikres? Styringsdokumentene læreren har tilgang til gir få og til dels forvirrende svar (Berge og Stray 2012).

Som de normative og politiske tekster læreplanverket jo er, kan man undre seg over det som kan synes som en mangelfull behandling av nøkkelbegreper. Demokratibegrepet blir riktignok nærmere ettergått en rekke steder i læreplanverket, om enn med en litt forvirrende tilnærming (Stray 2010). Medborgerbegrepet blir overlatt til seg selv, det er ikke lett å peke på hvilket innhold skolepolitiske myndigheter konkret legger i det. Selv om både læreplanens innledende tekst og flere kompetansemål er nært relatert til medborgerskapets innhold og kompetanse, blir ingen direkte koblinger trukket. Et viktig poeng er også dette: De aller fleste borgere i dette landet vet hva demokrati innebærer og kan vise til en god begrepsforståelse. Medborgerbegrepet er derimot et vi møter langt sjeldnere, og som mange vil ha problemer med å definere på en tilstrekkelig god måte. Begreper som attpåtil må betraktes som nøkkelord i viktige utdanningsplaner, fortjener en klar utdyping av dets meningsinnhold.

Læreplanen understrekes av Imsen som lærerens viktigste arbeidsdokument. For myndighetene er den helt sentral for å formidle mål og budskap for skole (Imsen 2006: 200). En mer konkret læreplan kunne fått betydning for at samfunnsfaget skal kunne utvikle aktive medborgere på flere måter. Først og fremst kunne den hjelpe til å fylle ordene med innhold. Lite blir altså sagt om hva som egentlig ligger i det aktive medborgerskapet, og mitt empiriske materialet kan tyde på at også lærerne opplever det som noe uklart; for eksempel vektlegger de en noe snever oppfatning av medborgerkompetansen. Ikke minst viser elevene tydelig usikkerhet i møte med medborgerbegrepet, og ingen av dem gir en dekkende forklaring på det. Læreplanen i samfunnsfag kan synes å trenge påfyll av innhold som gir ord og begreper tydelig mening. Et visst grunnlag i teksten foreligger allerede, men de direkte koblingene som

så enkelt kunne tilrettelagt for en bedre forståelse er ikke tilstede per i dag. En konkretisering kunne også fått betydning for den helhetlige utviklingen av medborgerkompetanse. Som utredningen *Ungdom, makt og medvirkning* viste, fokuserer læreplanen på mange mål som omhandler kognitiv og affektiv medborgerkompetanse, mens den delvis mister ferdigheter forbundet med handlingskompetansen av syne (NOU 2011: 20). En utfordring er derfor å tydeliggjøre samtlige kompetansegrupper, gjøre dem mer konkrete og sørge for en viss balanse mellom dem.

For det andre kan det tenkes at læreplanen har et ubrukt potensiale for å fremme aktivt medborgerskap gjennom å gi lærerne klarere retningslinjer. Gjennom mer utstrakte føringer på for eksempel arbeidsmåter, aktivisering av elevene og generell tydeliggjøring av samtlige kompetansegrupper, kunne læreplanen tenkes som et gunstig verktøy for medborgerskap. Det ville gitt lærer Anna en læreplan til større praktisk nytte, som ikke bare sier noe om, men også hvordan undervisningen kan sørge for også den aktive delen av medborgerskapet.

På samme tid kan det hevdes at en innstramning i skoleledelse og læreres frihet vil være å gå bakover, og at undervisningen skal styres av den nettopp kompetente læreren. Lærernes kompetanse skal ikke undervurderes, deres profesjonelle frihet bør vektlegges og i tillegg finnes det flere hjelpemidler å lene seg på, for eksempel fagets lærebøker. Hvor stor frihet læreren har må også ses i sammenheng med lærerutdanningen, som utdanningsmyndighetene er ansvarlige for (Imsen 2006: 200). Dersom et relativt fritt læreplanverk som Kunnskapsløftet er ønskelig, må lærernes utdanning gjøre dem kompetente til å implementere dette på en god måte gjennom undervisningen. Et "strengere" læreplanverk kan oppfattes som en mistillit til lærernes kompetanse, men da også til lærerutdanningen som de samme myndighetene står ansvarlige for.

Mitt empiriske materiale viser to lærere som tidvis viser en bred tilnærming til medborgeropplæringen i samfunnsfaget. Samtidig forteller de også om hvordan mye av det som ligger i denne opplæringen blir behandlet som en implisitt del av undervisningen de selv ikke er fullt ut bevisste på. Ut ifra elevinformantenes svar kan det tyde på at det som bør være viktige deler av medborgeropplæringen ofte kan bli usynlig i den grad at elevene ikke oppfatter og gjenkjenner det som innhold i undervisningen. En læreplan som ikke bare er tydelig på det innholdsmessige i skolen men som også gir sterkere føringer for implementeringen, kan skape både en større bevissthet hos lærer og elever rundt viktige sider ved medborgerskapet.

5.4 Forutsetninger og metoder som fremmer aktivt medborgerskap

5.4.1 Hvordan legge grunnlag for motivasjon og mestringsfølelse med medborgerskap som siktemål?

Motivasjon og forventning om mestring blir trukket frem som betydningfulle faktorer for individets deltagelse i samfunnet og fremstår derfor som viktige forutsetninger for å lykkes med å utvikle elevenes aktive medborgerskap (Mikkelsen m.fl. 2011, Solhaug og Børhaug 2012: 51). Empirien gir flere perspektiver på hvordan grunnlaget kan legges for dette.

Elevene har mange tanker rundt hvordan motivasjon og mestringsfølelse kan skapes. Flere av dem legger vekt på betydningen av tilbakemeldinger fra læreren og ser det i sammenheng med både motivasjon og mestringsfølelse. De viser til hvordan mestringsfølelse er nært relatert med hvordan læreren gir dem respons. Hatties (2009) omfattende undersøkelse av hvilke faktorer som bidrar til læring viste at klar formidling av forventninger og fokus på tilbakemeldinger var viktig for å lykkes med undervisningen. Dersom eleven til enhver tid opplever at lærerens respons gir dem selv et overblikk over egne prestasjoner og bruker tilbakemeldinger for å anerkjenne og gi ros, blir tilbakemeldingene også et godt verktøy for å oppnå følelse av mestring. Videre kan det i tillegg bygge motivasjon hos elevene.

Tilbakemeldingene gir elevene følelse av mestring som vil utgjøre en motivasjonsfaktor og ønske om å lykkes og oppnå mer.

Lærerens evne til å se eleven og tilpasse opplæringen blir tillagt sentral betydning av elevinformantene. Tilpasset opplæring er en gunstig tilnærming for sørge for at alle elever kan oppleve mestring og motivasjon ut ifra sitt faglige nivå. Et fint eksempel på dette blir gitt av førsteklasing Jon. Jons lærer, riktignok i et annet fag, evnet å dra veksler av Jons indre motivasjon for å gjøre en ekstra innsats i faget. Ved å spille på hans interesse for fagområdet og oppmuntre og drive han videre, øker også Jons engasjement for faget. Dette kan også være en nyttig metode i samfunnsfaget. Lærerens evne til å drive tilpasset opplæring kan være avgjørende for utvikling av aktivt medborgerskap. Ved å la elevene strekke seg uansett faglig nivå, kan mestringsfølelse og motivasjon skapes og tilrettelegge for at de også lærer nyttig kunnskap og utvikler ferdigheter som en medborger er avhengig av.

Mye motivasjon kan også hentes også hentes i begrunnelsen og betydningen av faget og medborgerrollen. Både hvilken betydning det aktive medborgerskapet har for samfunnet og betydningen sett fra individperspektiv kan være gode utgangspunkt for å bygge motivasjon. Dette er i tråd med politisk kognisjonsteori som hevder at *“mennesket handler når atferd gir mening”* (Solhaug og Børhaug 2012: 161-162). En viktig oppgave for læreren blir derfor å formidle samfunnsfaget mål om å utvikle elevenes aktive medborgerskap. Et godt utgangspunkt kan være å bruke Mansbridge (1999) sin tanke om hvordan deltagelse gjør mennesket til en bedre borger. Hvordan aktive medborgere danner selve grunnlaget for demokratiske samfunn og hvordan deltagelse kan sørge for enkeltmenneskets frihet (Stray 2010: 25, 65-66) kan også fungere som viktige begrunnelser for medborgerskapets betydning og motivere elevene til både deltagelse i faget og samfunnet generelt. Essensielt i denne sammenheng er lærerens evne til å formidle på en måte som gjør at elevene oppfatter at det også har en betydning for dem. Hvor mottakelig elevene er for det aktive medborgerskapets betydning og begrunnelse kan avhenge av deres modningsgrad. En begrunnelse som tar utgangspunkt i demokratiske hensyn og et større samfunnsperspektiv vil trolig lettere appellere til elever på videregående, som vil ha mer kunnskap og en større *“verdensforståelse”* enn elever på ungdomsskolen. Niendeklassingenes lærer, Kjersti, er opptatt av hvordan undervisning som tar utgangspunkt i det nære og kjente for eleven også skaper motivasjon og mestringfølelse. Videre viser hun til hvordan aktualisering kan trekkes inn som et grep i undervisningen og sørge for at også de yngre elevene kan oppleve medborgerskapets betydning og relevans. På denne måten kan undervisningen medvirke til at elevene opplever undervisningen som aktuell og forankret i deres egen livsverden (Solhaug og Børhaug 2012: 57). Førsteklassingene Faiza og Sunniva beskriver gode opplevelser da lærer Anna tok med seg klassen på besøk til et islamsk senter i lokalmiljøet og satte dette i sammenheng med teoretisk stoff. Undervisning der man aktivt kobler den teoretiske kunnskapen med det som skjer ute i det virkelige samfunnet kan bidra til å øke elevens forståelse og engasjement for det samfunnet de har rundt seg. På denne måten kan det også skape relevanse for det aktive medborgerskapet.

5.4.2 Godt klasseromsklima

Klassen representerer et læringsfellesskap og et sosialt fellesskap. Det sosiale klimaet i klassen spiller en viktig rolle for elevenes læring, og kan både skape utfordringer og legge til rette for undervisningen (Øzerk 2010: 124). I mitt empiriske materiale viser elevene også til

eksempler på hvordan klasseromsklimaet danner rammene rundt læringsprosessen - med både kollektive og individuelle utslag. Flere av førsteklassingene beskriver hvordan klassens holdninger til fag og temaer får betydning for den enkeltes motivasjon. Dette krever bevissthet fra lærerens side, som må arbeide både gruppeorientert og på individnivå for å bygge opp positive holdninger til faget som kan spille en viktig rolle for elevenes samlede motivasjon. Det er enkeltinvider som gjør opp klassen og skaper klasseromsklima, men det kollektive aspektet den samlede klassen utgjør bør også ha sitt fokus som en del av medborgerskapsundervisningen. Som elevene viser til i mitt empiriske materiale har det betydning for elevenes mulighet til å lære og tilegne seg kunnskap, men det fellesskapet klassen utgjør representerer også en viktig ressurs for å øve opp viktige ferdigheter relevante for det aktive medborgerskapet. Tidligere i oppgaven har jeg pekt på forskning som viste hvordan et åpent diskuterende klasseromsklima har stor betydning for elevenes deltagelse (Solhaug og Børhaug 2012: 46). Begge lærere i min studie mener et godt klasseromsklima er meget viktig for å kunne fremme elevenes aktive medborgerskap. Niendeklasselærer Kjersti er tydelig på at hun anser klasseromsklima som et viktig prioriteringsfelt. Hun legger derfor ned mye arbeid i å lage tydelige rammer for samhandlingen i klasserommet, i form av regler og øvelse i sosial samhandling. Førsteklasselærer Anna fremhever hvordan det sosiale i klassen er med på å avgjøre elevenes utfoldelse i faget.

Anna og Kjersti setter klasseromsklimaet tydelig i samband med muntlig aktivitet. Klassemiljøet legger avgjørende rammer rundt muntligheten i klassen. Å ha mulighet til å påvirke er en grunnleggende del av et aktivt medborgerskap, og dette er sterkt knyttet sammen med retoriske ferdigheter. I klasserommet skal elevene få viktig opplæring som utvikler deres retoriske kompetanse og generelle muntlige ferdigheter. Dersom miljøet er av en slik art at den hemmer muntlig aktivitet, vil den også hemme utviklingen av viktig medborgerkompetanse. Men dersom klasseromsklimaet får nødvendig fokus kan det derimot representere en viktig faktor for å fremme det aktive medborgerskapet.

Å skape følelse av tilhørighet i klassen og en fellesskapsfølelse er også viktig for å bruke det kollektivet klassen representerer fullt ut som en ressurs (Imsen 2005: 331). Dersom elevene føler seg som en del av fellesskapet, muliggjør det også undervisning som bruker fellesskapet som en øvingsarena for det større fellesskapet i samfunnet.

5.4.3 Dialogen som undervisningstilnærming

Dialogen i klasserommet, her forstått som ulike former for muntlig aktivitet som for eksempel diskusjoner og samtaler i plenum, er gunstig for samtlige kompetansegrupper for medborgerskapet. Hele tiden er kunnskaper og ferdigheter i fokus og eleven i aktivitet, noe som muliggjør en bred tilnærming hva gjelder kompetanseutvikling. Ikke minst er det å åpne for dialog i klasserommet viktig for å styrke den retoriske kompetansen hos elevene. En undervisningstilnærming som tar sitt utgangspunkt i en felles dialog i klasserommet kan representere en annerledes måte å nærme seg kunnskap og utvikle ferdigheter på. Dialogen fungerer som en viktig samhandlingsprosess som fordrer høy deltagelse fra elevene selv (Solhaug 2006) .

Nettopp elevenes aktive deltagelse blir fremhevet av elevinformantene som gunstig ved typiske muntlige aktiviteter som dialoger i klasserommet. Førsteklassing Faiza uttrykker begeistring for å ytre seg muntlig i undervisningen i samfunnsfag og hvordan det å formidle egne meninger forsterker hennes engasjement. Førsteklassing Jon trekker også fram diskusjoner i klassen som engasjerende og morsomme aktiviteter. De gir gode eksempler på hvordan dialog i ulike former kan styrke motivasjon og faglig engasjement, og får opplevelsen av at det de sier betyr noe og er av interesse. Å bli tatt på alvor kan innebære viktig lærdom som er betydningfull for utvikling av deres aktive medborgerskap (Wittek 2012: 171)

Niendeklasselærer Kjersti trekker frem samtaler og dialogiske tilnærminger som særlig nyttige i forbindelse med sentrale temaer i samfunnsfaget som omhandler etiske spørsmål og ytringsfrihet. Hun mener muntlig aktivitet som for eksempel diskusjon, er viktige for å lære seg å bli et demokratisk menneske, og elevene får utviklet sin kritiske sans og lærer viktige spilleregler for deltagelse demokratiske arenaer for meningsutveksling (Wittek 2012: 171).

Å være en aktiv medborger krever god kompetanse rundt det å ytre seg. Dette innebærer for eksempel å kjenne til de normer og regler som preger de ulike kommunikasjonskanalene og vite hvilket handlingsrom de skaper for deg som enkeltmenneske (Berge og Stray 2010: 10). I vårt moderne samfunn har våre muligheter for meningsutveksling og ytringer blitt stadig flere. Et moderne *klasserom* kan derfor synes å måtte utvide sitt fokus på dialog fra kun å omhandle diskusjoner og samtaler i det fysiske klasserommet til også å omfatte andre kanaler

for meningsutveksling som blogger, Facebook eller Twitter. Også disse kan gjøres til en del av det dialogiske klasserom og utvikle ferdigheter den moderne og aktive medborger trenger.

5.4.4 Prosjektarbeid

Det empiriske materialet viste hvordan informantene fremhevet enkelte opplæringsmetoder fremfor andre som både engasjerende og gunstig for deres aktive medborgerskap. Særlig ble prosjektarbeidsmetoden vektlagt. Elevene opplevde dette som en særdeles engasjerende og interessant måte å arbeide på, og lærerne uttrykte hvordan den kan bidra til å utvikle sentrale ferdigheter og verdigrunnlag hos elevene.

En av prosjektarbeidets største fordeler, er den muligheten det gir for *“å lære ved å gjøre”* (Imsen 2006: 81-82). Som arbeidsform kan det tilrettelegge for elevenes deltagelse og aktivitet på flere måter. For eksempel kan prosjektarbeidet organiseres som en type gruppearbeid, som kan være en gunstig måte å arbeide på i flere henseender. Brukt i samfunnsfagundervisningen kan den særlig representere en faglig utfordring, som kan virke styrkende på samtlige kompetansegrupper. Teori om gruppedannelse og gruppeprosesser kan kobles sammen med ervervelse av egne erfaringer i grupperarbeid. Gjennom egen deltagelse kan elevene blant annet utvikle samarbeidsevner, trene opp muntlig aktivitet og diskusjonsferdigheter og lære seg konflikthåndtering (Koritzinsky 2006: 170).

Prosjektarbeid tilrettelegger også for økt elevaktivitet, og kan stille flere og andre type krav til eleven enn en mer lærerstyrt arbeidsmåte. Elevene får i større grad ansvar for å oppsøke, finne fram til og presentere kunnskap (Krejsler 2001). De trer inn i rollen som *“forskere”*, og får trening i å stille spørsmål og blir stimulert til å undre seg og utvikle nysgjerrighet.

Mange av elevene som deltok i mine undersøkelser viste også stor entusiasme for muligheten til å fordype seg i noe, og opplevde dette som meget engasjerende. Dette gir også prosjektarbeid gode muligheter for og kan sådan bidra til å gjøre elevene mer motiverte. Et vellykket prosjektarbeid har i aller høyeste grad også potensiale til å sørge for mestringsfølelse og selvtillit og kan gjøre det teoretiske og faglige mer virkelighetsnært. Niendeklasselærer Kjersti fremhever viktigheten av å skape en kontekst i forbindelse med prosjekt. Ved å sette prosjektet inn i en ramme som representerer den virkelige verden, får elevene opplevelse av relevans som kan gi dem nyttig innsikt og også motivasjon. Videre er

hun også opptatt av hvordan prosjektarbeid gir gode muligheter for å drive tilpasset opplæring. Metoden skaper rom for å gi elevene ulike oppgaver ut ifra deres ulike nivå.

Som lærerne uttrykte i mitt empiriske materiale, er prosjektarbeid også knyttet til en rekke utfordringer og det er selvfølgelig ikke gitt at prosjektarbeid er en vellykket arbeidsmåte. For eksempel krever det mye av læreren; han eller hun må blant annet være en tydelig rammesetter, ha evnen til å bevare kontrollen og kunne sørge for at elevene får arbeide på sitt eget nivå (Imsen 2005: 331). For at prosjektarbeid skal kunne spille ut alle sine fordeler og fremme aktivt medborgerskap er det viktig at arbeidsformen er inkluderende. Elever som opplever prosjektarbeid som enda en situasjon hvor de blir tilsidesatt, ikke hørt eller passivisert kan tenkes å kjenne på en enda lavere motivasjon og redusert tro på betydningen av egen deltagelse. I slike tilfeller vil prosjektarbeid kunne virke mot sin hensikt.

Videre vektlegger lærer Kjersti tverrfaglig arbeid i forbindelse med prosjektarbeid og peker på hvordan den representerer en bredere tilnærming til elevenes medborgerskap. Ved å utvide de faglige rammene er mulighetene gode for å styrke et mer helhetlig medborgerskap. Elevene blir utfordret på flere måter, som igjen kan utvikle kunnskaper og ferdigheter på samme tid og hjelpe dem til å se viktige sammenhenger. Dette samsvarer også med den generelle læreplanen som oppfordrer til tverrfaglig arbeid, og understreker betydningen av at elevene får helhetlig kunnskap og ser de store sammenhengene (Koritzinsky 2006: 189).

Prosjektarbeidmetoden har potensiale til å ivareta samtlige av MAKVIS-komponentene – Motivere, Aktualisere, Konkretisere, Variere, Individualisere og Samarbeide - og viser hvordan denne “formelen” kan brukes innenfor en og samme undervisningstilnærming (Koritzinsky 2006: 168). Som arbeidsmetode i en medborgerskapsundervisning kan prosjektarbeid være gunstig, særlig på bakgrunn av den helhetlige tilnærmingen til kompetansegruppene den kan representere. På samme tid viser variasjonskomponenten i MAKVIS også til en variasjon som ivaretar konteksten og formålet for undervisningen, og derfor nødvendiggjør andre undervisningstilnærminger. Rammene for undervisningen må hele tiden ligge til grunn for hvilke undervisningstilnærminger læreren velger. Det er også dette lærer Anna påpeker når hun på sin side anser prosjektarbeidmetoden mer som et supplement i undervisningen.

5.5 Læreren

I denne drøftende delen har jeg fokusert på faktorer som teori og empiri har pekt på som betydningsfulle for å fremme det aktive medborgerskapet i samfunnsfaget. Læreren representerer den siste av disse, og ikke uten grunn. Læreren er den som samler trådene; uten en kompetent lærer kan de ovennevnte faktorene vanskelig være tilstede, ei heller fungere hensiktsmessig i undervisningen. Er det likevel mulig å trekke ut sider ved lærerrollen og konkrete egenskaper hos læreren som synes viktigere enn andre relatert til elevenes utvikling til å bli aktive medborgere?

Elevene som deltok i masterprosjektet mitt står samlet omkring læreren som helt sentral faktor for hva som gjør dem engasjerte og motiverer dem til et aktivt medborgerskap. Hatties omfangsrike studie gir dem rett: læreren er det aller viktigste for elevenes læringsutbytte. På samme tid understreker Hattie at det ikke eksisterer noen automatikk her; det er en forutsetning at lærerens kvalitet er høy, som innebærer blant annet at læreren evner å bygge gode relasjoner med elevene og bruke kunnskap og påvirkningskraft på en effektiv måte i undervisningssituasjonen (Hattie 2009). Hatties tilnærming er generell, og retter seg derfor ikke inn mot bestemte fag eller temaer i skolen. Nettopp derfor kan hans funn tenkes overførbare til læring i alle fag, også i forbindelse med utvikling av elevenes aktive medborgerskap.

Gode relasjoner mellom lærer og elev er også noe som blir vektlagt av elevinformantene. De er opptatt av at læreren skal se hver enkelt elev og sørge for at alle blir ivaretatt. Men elevene forteller også om hvordan en god relasjon til læreren kan skapes gjennom det faglige engasjementet elevene oppfatter at læreren har. Det kan være viktig for å skape en positiv holdning til læring og utvikle deres eget engasjement. I tillegg kan læreren bruke sin kunnskap og engasjement til å gi gode begrunnelser for betydningen av lærestoffet og gjennom dette styrke elevenes motivasjon. Læreren spiller derfor en avgjørende betydning for om elevenes interesse består, om de opplever mestring og om deres motivasjon vedvarer (Koritzinsky 2006: 168).

Førsteklassingene Faiza og Sunniva er inne på en sentral side av lærerrollen i det de påpeker at læreren må opptre med toleranse overfor elevenes ytringer. Jeg forstår dette som at de mener at læreren skal skape rom for ytringsfrihet i klasserommet, være åpen og møte det som kommer av synspunkter på en nøytral måte. Et klasserom hvor dialogen får spillerom er viktig

for elevenes aktive medborgerskap, og dette vil være særlig naturlig i samfunnsfag med tanke på fagets kompetansemål og innhold (Solhaug 2006). Lærerens evne til å tilrettelegge for og medvirke til at elevene blir inkludert i samtalen og får luftet sine synspunkter er betydningsfull. Like fullt er det en krevende øvelse. Ikke minst krever det en lang liste av evner og ferdigheter hos læreren, som spontanitet, kunnskap om elevene og fleksibilitet. Men mest problematisk er den spagaten læreren kan finne seg selv i, mellom det å skape toleranse og elever som “tenker sjæl” og på den andre siden skulle formidle et tydelig verdisett uttrykt i Kunnskapsløftet. Hvordan kan læreren være en nøytral part i læringssituasjonen, på samme tid som han eller hun skal *“bygge opplæringen på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon”*? (Lovdata 2008). I det empiriske materialet uttrykker førsteklasseleer Anna også hvordan det i det hele tatt kan være vanskelig å uttrykke nøytralitet når man jo selv er et menneske med sine egne overbevisninger og sympatier. Å være seg bevisst sin innflytelse og oppgave som rollemodell, samtidig som læreren skal være tro mot krav til nøytralitet og objektivitet og verdigrunnlag blir en viktig balansekunst i lærerens oppgave med å fremme aktivt medborgerskap. Her er vi tilbake til den helhetlige medborgeropplæringen; den som klarer å balansere læringen slik at alle sider av medborgerskapet blir ivaretatt og utviklet. På samme måte er lærerkvaliteten et helhetlig begrep (Imsen 2006: 453), og innebærer fagkompetanse, didaktisk kompetanse og ledelse- og relasjonskompetanse (Øzerk 2010: 55). Selv om enkelte nevnte egenskaper og kompetanse synes mer relevante enn andre i denne sammenheng, synes det også klart at dersom en helhetlig medborgeropplæring er målet, er også en helhetlig kompetanseutvikling for læreren nødvendig. Å styrke lærernes kompetanse relatert til elevenes aktive medborgerskap i henhold til EDCs (Stray 2010: 32,40) anbefalinger kan gi lærerne større bevissthet og flere verktøy i det utfordrende og noen ganger motsetningsfulle oppdraget med å fremme elevenes aktive medborgerskap.

6 Avslutning

I denne studien har jeg belyst følgende forskningsspørsmål:

Hva kan synes viktig i samfunnsfaget og i fagets undervisning for å fremme elevenes aktive medborgerskap?

Gjennom mitt utvalg av teori og det innsamlede empiriske materialet har jeg søkt å gi utfyllende svar på dette. Sammen med faktorer som har betydning for samfunnsfaget og undervisningen, har det også vært naturlig å se på forskjellene mellom de to aldersgruppene elevinformantene representerer relatert til deres tanker omkring medborgerskap og egen deltagelse.

Et naturlig utgangspunkt for studien har vært “medborgerskapet”, uttrykt som et sentralt begrep i læreplanen i samfunnsfag. Den sier at “*Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking*” (Utdanningsdirektoratet 2006b). Formålet må ses i sammenheng med skolens generelle demokratioppdrag, som skal utdanne elevene til demokratiske og aktive deltagere i samfunnet.

Den aktive medborger er “*et menneske som sameksisterer med andre mennesker i samfunnet*” (O`Shea 2003: 8. Funnet i Stray 2009: 24). Medborgeren er et fullverdig samfunnsmedlem med både rettigheter og plikter knyttet til seg, og medborgerskapet krever aktiv deltagelse i samfunnet, både i formelle og mer uformelle sammenhenger. Dette nødvendiggjør at medborgeren har kompetanse som gjør det mulig å ta i bruk det handlingsrommet samfunnsmedlemmer har. Oppgaven med å utvikle medborgerkompetansen har samfunnet langt på vei delegert til skolen.

Samfunnsfaget spiller en sentral rolle i å fremme aktivt medborgerskap hos elevene, og læreplanen er det formulert en rekke kompetansemål som danner grunnlaget for kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger hos den aktive medborger. På samme tid blir aldri medborgerbegrepet eksplisitt definert og tydelig behandlet i læreplanen, og kan derfor gjøre det vanskelig å oppfatte hvilket innhold skolepolitiske myndigheter legger i det.

Mine informanter viste også langt på vei en usikkerhet rundt medborgerbegrepet og også forskjeller mellom aldersgruppene kom til syne her. Niendeklassingenes forståelse fremsto

som snever og lite konkret, selv om de alle kunne sies å bære på en viss forforståelse. Førsteklassingene hadde en bredere tilnærming til medborgerbegrepet og viste til en større forståelse, men også disse elevene uttrykte at de syntes begrepet var vanskelig. Lærerne var på sin side relativt godt kjent med begrepet og kunne vise til en mer helhetlig forståelse.

Det var også en forskjell mellom aldersgruppene relatert til deres tanker om eget medborgerskap. Selv om ingen av elevinformantene vil karakterisere seg selv som aktive medborgere, synes førsteklassingene å ha kommet noe lenger i denne prosessen. Dette kan ses i relasjon med studiens teoretiske rammeverk, som beskriver modningsprosessen i denne alderen blant annet som en intellektuell og sosial utvikling, hvor elevene i økende grad åpner seg for verden (NOU 2000: 12, Solhaug 2003).

Det teoretiske rammeverket peker på enkelte faktorer som kan synes viktige i en medborgerskapsundervisning. Langt på vei støtter det empiriske materialet også opp om disse. I tråd med teoretiske bidrag vektlegger også informantene kunnskapens betydning for medborgerens kompetanse. Både lærere og elever peker på betydningen av at samfunnsfaget gir elevene grunnleggende faktakunnskap. Elevenes fokus på den rene kunnskapen gir seg utslag i en nedtoning av betydningen av ferdigheter og verdigrunnlag. Lærerne viste derimot en større bevissthet rundt en mer helhetlig tilnærming til medborgerkompetansen og understreket også relevansen for verdigrunnlag og ferdigheter som viktig fokus i undervisningen.

Som et viktig redskap for lærerne og grunnlag for undervisningen kan også læreplanen synes som en viktig del av fagets potensiale for å fremme aktivt medborgerskap. Jeg mener å se at læreplanen i samfunnsfag har et ubrukt potensiale som en tydeligere rammegiver og begreps- og meningsformidler. En tydeliggjøring kan gjøre den til et viktig verktøy for å fremme medborgerskap. Dette gir også en av lærerne i det empiriske materialet uttrykk for.

Videre er også mestringsfølelse, motivasjon og klasseromsklima utforsket som viktige faktorer for elevenes aktive medborgerskap. Det teoretiske rammeverket gir et godt grunnlag for å hevde disse faktorenes betydning og er følgelig å betrakte som nødvendige forutsetninger for å lykkes med en medborgerskapsundervisning. Informantene gir gode svar på hvordan disse forutsetningene kan sikres, og peker blant annet på behov for tilbakemeldinger og respons fra læreren og tilpasset opplæring. Lærerne er særlig opptatt av

hvordan undervisningen bør ta utgangspunkt i det nære og kjente for elevene for å skape motivasjon.

Prosjektarbeidmetoden og dialog som undervisningstilnærminger har også blitt behandlet. Arbeid med prosjekt blir høyt verdsatt av mange av informantene, og kan være en gunstig metode for å utvikle både kunnskaper, ferdigheter og verdier hos elevene. På samme tid viser både teori og empiri til at det kan være en krevende metode å lykkes med for læreren. Den fordrer dessuten strenge rammer. Dialog i klasserommet er i likhet med prosjektarbeidmetoden en tilnærming som kan utvikle samtlige kompetansegrupper på en og samme tid, og har særlig betydning for å styrke elevenes muntlige ferdigheter. Sett i lys av samfunnsfagets formål om sørge for demokrati og medborgerskap blir den derfor en avgjørende og nødvendig del av undervisningen. Klasseromsklima fremstår som en viktig faktor blant annet på bakgrunn av de rammene det legger for nettopp mulighetene for dialog.

Lærerens rolle og betydning vektlagt som en faktor for elevenes medborgerskap er drøftet gjennom studien. Elevene som deltok i studien står samlet rundt læreren som helt sentral for hva som gjør dem engasjerte og motiverer dem til aktivt medborgerskap. Videre viser teori, forskning og det empiriske materialet til at enkelte egenskaper ved læreren og sider av lærerrollen er viktigere for å lykkes i undervisningen enn andre. Relasjonen mellom elev og lærer er en av disse. Et viktig grunnlag for motivasjon og holdning til læring legges i relasjonen læreren er i stand til å bygge med elevene. Også lærerens eget faglige engasjement og motivasjon blir fremholdt av elevene som betydningsfullt. Læreren har i tillegg en særlig viktig rolle i å tilrettelegge for et klasserom som er åpent for elevenes ytringer og ulike synspunkter og sådan gir gode forhold for utvikling av elevenes aktive medborgerskap.

Ut ifra studiens teorigrunnlag og empiriske materiale har jeg tro på at samfunnsfaget har betydning for å utvikle aktive medborgere. Samfunnsfaget kan gi nyttig kunnskap og utvikle ferdigheter, holdninger og verdigrunnlag som kan fremme elevenes aktive medborgerskap.

Litteraturliste

Audigier, F. (2000) Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. *Project "Education for Democratic Citizenship"*. Strasbourg, Council of Europe.

Aukrust, V. G. (2003) Samtaledeltagelse i norske klasserom – en studie av deltagerstrukturer og samtalebevegelser. *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Klette, K. (red.) Universitetet i Oslo, Unipub.

Berge, K. L. & Stray, J. H. (2012) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Cappelen Damm (2011). *Vekst for ungdom. Alderstypiske trekk*.

<http://helseogsosialfag.cappelendamm.no/c573683/artikkel/vis.html?tid=573777>

Dahl, R. A. (1992) The Problem of Civic Competence. *Journal of democracy* (3): 4.

Fog, J. (1999) *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Danmark: Akademisk forlag.

Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon: Routledge.

Henriksen, H. (2005) *Samtalens Mulighed. Nye bidrag til en demokratisk didaktik*. Haderslev: Holger Henriksens Forlag.

Imsen, G. (2005) *Elevenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2006) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Koritzinsky, T. (2006) *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krejsler, J. (2001) “Kap. 3: At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellem social ingeniørkunst og sand dialog”, i Kvernbekk, T. (red) *Pedagogikk og læreprofesjonalitet*. Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet (2003-2004). *Stortingsmelding 30. Kultur for læring*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2012-2013) *Stortingsmelding 20. På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lovdata (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

Mansbridge, J. (1999) Ch. 13: “On the Idea That Participation Makes Better Citizens”, i Elkin, S. L. & Soltan, K. E. (Eds.) *Citizen Competence and Democratic Institutions*. Pennsylvania: State University Press.

Marshall, T.H. (1950) *Medborgerskab og Social klasse*. København: Hans Reitzels forlag

Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (2007) *Lektor – adjunkt - lærer. Innføringsbok i praktisk pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget

Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (2011) Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. International Civic and Citizenship Education Study. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo. Oslo: *Acta Didactica* 2/2011.

NOU 2000: 12. *Barnevernet i Norge*. Oslo.

NOU 2010: 8. *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo.

NOU 2011: 11. *Innovasjon i omsorg*. Oslo.

NOU 2011: 20. *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo.

Shor, I. & Freire, P. (1987) What is The “Dialogical Method” of Teaching? *Journal of Education* 169, 11-31.

Solhaug, T. (2003) *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Avhandling for graden dr.polit. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub AS.

Solhaug, T. (2006) "Strategisk læring i samfunnsfag", i Elstad, E & Turmo, A. (Red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012) *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, J. H. (2010) *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Avhandling for graden ph.d. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub AS.

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006a). *Prinsipp for opplæringa*.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Innleiing/>

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplan i samfunnsfag*. <http://www.udir.no/k106/SAF1-02/>

Ødegård, G. (2011) *Medborgerskap, politisk deltagelse og makt. Et ungdomsperspektiv*. Et forskningsbasert notat fra Institutt for samfunnsforskning. Oslo.

Øzerk, K. (2010) *Pedagogikkens hvordan. Lærers rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Wittek, L. (2012) "Demokratilæring i praksis", i Berge, K. L. & Stray, J. H. (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Informasjon til elevene

Jeg er snart ferdig utdannet lærer i samfunnsfag og norsk, og skriver nå en masteroppgave. Temaet for denne oppgaven er “hva slags betydning har samfunnsfaget for elevenes aktive medborgerskap”. Å være en aktiv medborger vil forenklet si at hver og en av oss har mulighet og evner til å delta på alle samfunnets områder, for eksempel ved å stemme ved politiske valg og kunne delta i debatter og diskusjoner. Målet med denne oppgaven er derfor å finne ut av hvordan samfunnsfaget og undervisningen kan legges opp best mulig slik at dere blir engasjerte og rustede deltakere i samfunnet vårt.

Dere som elever er veldig viktige for denne masteroppgaven. Sammen med læreren deres er det dere som best kan si noe om hvordan samfunnsfaget kan brukes til å gjøre dere til gode medborgere. Jeg ønsker derfor å intervju fire elever fra klassen deres, som vil bli intervjuet to og to av gangen. For å finne fram til aktuelle elever jeg vil intervju, skal derfor hele klassen først gjennomføre en spørreundersøkelse. På bakgrunn av disse svarene vil jeg ta kontakt med elevene jeg ønsker å intervju. Intervjuene vil ta maksimalt en time, og vi avtaler tid og sted som passer for dere. Jeg vil bruke båndopptaker for å registrere det dere sier. Datamaterialet vil bli anonymisert innen prosjektslutt, 01.08.2013

Håper dere kan ta dere tid til å svare på denne korte spørreundersøkelsen, det er til stor hjelp!

Med vennlig hilsen

Line Roaas

Spørreundersøkelse

Denne undersøkelsen stiller deg spørsmål om hvordan du deltar på skolen og i samfunnet.

Det er viktig at du svarer så godt du kan selv om du noen ganger er usikker. Svarene dine er anonyme; det vil si at verken ditt navn, klasse eller navnet på skolen vil bli offentliggjort.

Takk for at du tar deg noen minutter og fyller ut skjemaene. Du gjør en viktig jobb, kanskje kan du bidra til at samfunnsfagsundervisningen for kommende elever blir enda bedre! Jeg er glad for at du vil delta.

Ditt nummer:

1. Hvor gammel er du?				
<input type="text"/>				
2. Er du gutt eller jente? (Sett kryss)				
<input type="checkbox"/> Gutt				
<input type="checkbox"/> Jente				
3. Hvilken av følgende utdanninger regner du med å fullføre? (Sett ett eller flere kryss)				
<input type="checkbox"/> Høyskole eller universitet				
<input type="checkbox"/> Fagskole og/eller folkehøyskole				
<input type="checkbox"/> Vidergående skole				
<input type="checkbox"/> Ungdomsskolen				
4. Hvor ofte gjør du noe av det følgende utenfor skolen? (Sett ett kryss for hver linje)				
	Aldri/nesten aldri	Månedlig	Ukentlig	Daglig/nesten daglig
Snakker med en eller begge foreldrene om samfunnsproblemer eller politikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser norske eller internasjonale nyheter på TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Leser avisen for å bli informert om norske eller internasjonale nyheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke med venner om samfunnsspørsmål eller politikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruker internett for å bli informert om samfunnsspørsmål eller politikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakker med en eller begge foreldre om det som skjer i andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakker med venner om det som skjer i andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltar i en forening for ungdom (for eksempel en idrettsklubb, sjakkklubb osv.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Har du noen gang vært med i aktiviteter i følgende organisasjoner, klubber eller grupper? (Sett ett kryss for hver linje)				
	Ja, i løpet av de siste 12 månedene	Ja, men for mer enn ett år siden	Nei, jeg har aldri gjort dette	
En politisk ungdomsorganisasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En miljøorganisasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En menneskerettighetsorganisasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En organisasjon som hjelper til i lokalsamfunnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En organisasjon som samler inn penger til et velledig og godt formål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En kulturorganisasjon fra en bestemt folkegruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En religiøs organisasjon eller gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En gruppe som ønsker å arbeide for en bestemt sak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En annen organisasjon, for eksempel idrettslag, korps, kor eller lignende klubb eller lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Samlet inn penger til et veldedig formål, for eksempel som bøssebærer for TV-aksjonen eller lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Har du gjort noe av dette på skolen? (Sett ett kryss for hver linje)

	Ja, jeg har gjort dette på skolen i løpet av de siste 12 månedene	Ja, jeg har gjort dette men for mer enn ett år siden	Nei, jeg har aldri gjort dette
Deltatt aktivt i debatt/diskusjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stemt på elevrådsrepresentant fra klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltatt aktivt i diskusjon i et møte for elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vært kandidat for å bli elevrådsrepresentant for klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hvor ofte skjer det følgende når det diskuteres politiske spørsmål og samfunnsspørsmål i samfunnsfagsundervisningen? (Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
Elevene kan være åpent uenige med læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren oppmuntrer elevene til å gi uttrykk for egne meninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene kan fritt uttrykke sine meninger i klassen, selv om de er forskjellige fra det de fleste andre elevene mener	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren oppmuntrer elevene til å diskutere med de som har andre meninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Læreren presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Hvor interessert er du i følgende? (Sett ett kryss for hver linje)

	Meget interessert	Ganske interessert	Ikke særlig interessert	Ikke interessert i det hele tatt
Politiske spørsmål i lokalsamfunnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politiske spørsmål i Norge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsspørsmål i Norge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politikk i andre land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internasjonal politikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miljøspørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europeisk politikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander om deg og politikk? (Sett ett kryss for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
Jeg vet mer om politikk enn de fleste andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når politiske spørsmål eller problemer diskuteres, har jeg vanligvis noe jeg gjerne vil si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forstår lett de fleste politiske spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har politiske meninger som er verdt å lytte til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når jeg blir voksen, vil jeg kunne ta del i politikken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vil stemme ved første mulige valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Nedenfor finner du en liste over forskjellige aktiviteter som du som ung kan ta del i de nærmeste årene. Hva regner du med at du vil gjøre? (Sett ett kryss for hver

linje)				
	Jeg vil helt sikkert gjøre dette	Jeg vil sannsynligvis gjøre dette	Jeg vil sannsynligvis ikke gjøre dette	Jeg vil helt sikkert ikke gjøre dette
Arbeide frivillig for å hjelpe folk i lokalsamfunnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakke med andre om ditt syn på politiske spørsmål eller samfunnsspørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skrive innlegg i en avis om politiske spørsmål eller samfunnsspørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidra til en diskusjonsgruppe på internett om samfunnsspørsmål eller politiske spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melde deg inn i en organisasjon med et politisk eller samfunnsmessig formål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samle inn penger til et velledig formål, for eksempel som bøssebærer for TV-aksjonen eller lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stemme ved politiske valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk igjen for din innsats!

Intervjuguide lærere

Del 1: Om deg

- Alder
- Utdanning

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Del 2: Om samfunnsfaget og aktivt medborgerskap generelt

1. Hva anser du som de fremste målene i samfunnsfagsundervisningen?
2. Hva mener du aktivt medborgerskap innebærer?
3. Mener du at elever kan være aktive medborgere?
4. Hva vil det si at en elev er en aktiv medborger?
5. Hvilken rolle tror du samfunnsfaget kan spille for elevenes aktive medborgerskap?
6. Hva tror du er viktig for at samfunnsfaget kan lykkes med dette?
7. Hvilke temaer synes du er spesielt viktige i faget for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene?

Del 3: Din undervisning og lærerrolle

8. Har du et konkret undervisningsopplegg, for eksempel fra før jul, som har fungert spesielt godt? Hva var det ved dette opplegget som gjorde det så vellykket?

9. Kan du fortelle om noen temaer som du har opplevd har virket særlig engagerende for elevene?
10. Hva tenker du må være tilstede under et slikt undervisningsopplegg?
11. Er det noen undervisningsmetoder du synes har fungert spesielt godt for elevene?
12. Hvilke undervisningsmetoder benytter du deg av når undervisningen omfatter temaer som kan anses som viktige for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene?
13. Hvilken rolle tror du du som samfunnsfagslærer kan spille for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene dine?
14. Hvilke utfordringer ser du for at samfunnsfaget skal kunne fremme aktivt medborgerskap hos elevene?
15. Hvilken innvirkning tror du klasseromsklimaet har på mulighetene elevene har til å utvikle seg til aktive medborgere? Hva mener du er viktig for å skape de rette rammene for dette?
16. Empiriske funn peker på betydningen av mestringsfølelse, motivasjon og interesse for at undervisningen skal lykkes. Hvordan kan læreren tilrettelegge for dette i for elevene sine i samfunnsfaget?
17. Hvordan opplever du det generelle samfunnsengasjementet i klassen din?
18. Har du arbeidet bevisst med dette og isåfall hvordan?
19. Hvordan synes du utdanningen din har rustet deg til å fremme aktivt medborgerskap hos elevene dine?
20. Er aktivt medborgerskap blant elevene noe Dahlske spesielt fokuserer på, og isåfall hvordan?
21. Hva tenker du om elevenes modning fra ungdomsskolenivå til videregående nivå og deres grad av engasjement?
22. Hvis du skal oppsummere: Hva mener du kan synes viktig i samfunnsfaget for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene?
23. Har du selv noen kommentarer avslutningsvis?

Intervjuguide elever

Om eleven:

1. Klasseserinn
2. Alder
3. Hvilken utdanning ser du for deg at du kommer til å ta?

Del 1: Kartlegging av elevenes engasjement

1. Vil du karakterisere seg selv som engasjert?
2. Hva er du engasjert i?
3. Er det viktig å være engasjert? Hvorfor/hvorfor ikke?

Del 2: Om samfunnsfaget

1. Hva synes du om samfunnsfaget?
2. Hvilke temaer i samfunnsfag synes du er spesielt spennende?
3. Har du konkrete eksempler på undervisning i samfunnsfaget som har fungert spesielt godt?
4. Hvilken rolle spiller miljøet i klassen for at undervisningen skal fungere godt?
5. Hva skal til for å engasjere deg i samfunnsfag?
6. Hvordan liker du best å arbeide i faget?
7. Hvis du skulle lagt opp en time i samfunnsfag, for eksempel med temaet, hvordan ville den timen sett ut?
8. Hva mener du er samfunnsfagets viktigste oppgave eller mål?
9. Har samfunnsfaget noen betydning for hvor engasjert du er som menneske?
10. Hva i faget og undervisningen er med på å påvirke hvor engasjert du er?

Del 3: Om aktivt medborgerskap

1. Vet du hva det vil si å være en aktiv medborger?
2. Hvis nei, hva *tror* du det vil si/innebære?

En aktiv medborger er et menneske som er deltatt i samfunnet, har gode samarbeidsevner, har respekt for andre og kan kommunisere med menneskene og samfunnet rundt. Utdanningen din skal hjelpe deg til å bli en aktiv medborger, og samfunnsfaget er et veldig viktig fag i denne sammenhengen. Du skal settes i stand til å ta ansvar for ditt eget liv og ta ansvar i samfunnet. Å være medborger handler også om å ha like muligheter til å delta i samfunnet som alle andre.

3. Hva innebærer det å ta ansvar for eget liv, og å ta ansvar i samfunnet?
4. Hva tror du det er viktig å lære for å kunne gjøre dette?

Læreplanen i samfunnsfag sier at et viktig formål med faget er å medvirke til aktivt medborgerskap (og demokratisk deltakelse). I samfunnsfagsundervisningen skal du som elev altså settes istand til å bli nettopp en aktiv medborger.

5. Hva tror du det er viktig at samfunnsfaget lærer deg for å gjøre deg istand til dette?
6. Hvor viktig er det at samfunnsfaget gir deg kunnskap for at du skal kunne bli en aktiv medborger?
7. Hvordan lykkes undervisningen med å gi deg dette?

Del 4: Om deg som aktiv medborger

1. Hvis du tenker på det jeg sa om hva en aktiv medborger er, vil du da karakterisere deg selv som en aktiv medborger?
2. Er du kanskje aktiv på noen områder, og på andre ikke?
3. Hvordan kan samfunnsfaget bidra til å gjøre deg enda mer istand til å bli en aktiv medborger?
4. Tror du at du kommer til å bli mer engasjert etterhvert som du blir eldre?

Del 5: Om samfunnfagslærerens rolle

1. Hvilken betydning spiller læreren for at undervisningen skal være vellykket?
2. Hvilke egenskaper har en god lærer?
3. Hvordan kan læreren gi deg selvtillit og følelse av mestring?

Informantenes samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg er student ved lektorprogrammet på Universitetet i Oslo, og er inne i mitt siste semester hvor jeg skal skrive en masteroppgave innen samfunnsfagsdidaktikk. Temaet for oppgaven er *hvilken betydning samfunnsfaget har for elevenes samfunnsengasjement*. Det primære forskningsspørsmålet vil være *"Hva kan synes viktig i samfunnsfaget og fagets undervisning for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene?"*.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuer både lærere og elever. Fire elever på niende trinn på ungdomsskolen og fire elever i første klasse på videregående skole vil bli intervjuet, i tillegg til at jeg vil intervjuer de aktuelle klassenes samfunnsfagslærere. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer fra samfunnsfaget og fagets undervisning, oppfatninger omkring viktige begreper og tanker omkring eget engasjement.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 01.08.2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 905 57 835, eller sende en e-post til line.roaas@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Rolf Mikkelsen ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning på telefonnummer 22857718.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Line Roaas
Sverres gate 3A
0652 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Samtykkeerklæring for de foresatte

Samtykkeerklæring

Jeg er student ved Lektorprogrammet på Universitetet i Oslo, og skriver nå en masteroppgave i samfunnsfagsdidaktik med temaet *samfunnsfagets betydning elevenes samfunnsengasjement*. Det primære forskningsspørsmålet vil være "*Hva kan synes viktig i samfunnsfaget og fagets undervisning for å fremme aktivt medborgerskap hos elevene?*". I denne forbindelse gjør jeg undersøkelser hvor jeg intervjuer både elever og lærere. En av klassene jeg har gjort undersøkelser i, er i klasse 9D på Fyrstikkalleen skole. Dette skjedde i samarbeid med samfunnsfagslærer for klassen, Ulrikke Smith. I forkant av intervjuene ble det gjennomført en spørreundersøkelse hvor hele klassen deltok. Dette var for å finne fram til elever som viste størst tegn til samfunnsengasjement, da disse var spesielt sentrale for dette masterprosjektet. På bakgrunn av resultatene kontaktet jeg deretter fire av elevene, og fikk muntlig og skriftlig samtykke fra dem til å delta på intervju. Intervjuene ble gjennomført innenfor på skolen innenfor skoletid. Faglærer Ulrikke Smith har hele tiden vært orientert. Under intervjuene stilte jeg spørsmål som dreide seg om erfaringer fra samfunnsfaget og fagets undervisning, oppfatninger omkring viktige begreper og tanker omkring eget engasjement. Intervjuene er tatt opp på lydopptaker.

Elevene ble ettertrykkelig informert om at intervjudeltagelsen var høyst frivillig og eleven kan også trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Personvernombudet for forskning slår fast at det må innhentes samtykke også fra foreldrene dersom elevene er under 16 år. For å kunne bruke intervjumateriale i masteroppgaven min, trenger jeg derfor samtykke fra dere. Jeg vil understreke at all informasjon innhentet gjennom intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Alle opplysninger vil dessuten slettes når oppgaven er ferdig, innen 01.08.2013.

Hvis dere har noen spørsmål kan dere kontakte meg på telefonnummer 905 57 835, eller sende en e-post til line.roaas@gmail.com. Dere kan også kontakte min veileder Rolf Mikkelsen ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning på telefonnummer 22857718.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som har godkjent prosjektet og tilrår at det gjennomføres.

Med vennlig hilsen

Line Roaas

Sverres gate 3A

0652 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og tillater at intervjumaterialet kan benyttes i dette masterprosjektet.

Signatur Telefonnummer