

Stemmerett for sekstenåringer: en utfordring for demokratiundervisningen?

*En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres forhold til
forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder*

Ida Andrine Heggset



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

**Stemmerett for sekstenåringer
– en utfordring for demokratiundervisningen?**

En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres forhold
til forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Våren 2017

Ida Andrine Heggset

© Ida Andrine Heggset

2017

Stemmerett for sekstenåringer: en utfordring for demokratiundervisningen?

Ida Andrine Heggset

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Ved lokalvalgene i 2011 og 2015 var 20 kommuner plukket ut til å være med på en forsøksordning med nedsatt stemmerett til 16 år. Ungdommene i disse kommunene fikk da bruke stemmeretten sin rett etter at de hadde fullført ungdomsskolen – to år før ordinær stemmerettsalder. I denne oppgaven har jeg intervjuet fire samfunnsfaglærere som underviste på tiende trinn skoleåret 2014/2015 i kommuner som var med på forsøket. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne forholdt seg til det at elevene kunne bruke stemmeretten rett over sommerferien, og hvorvidt det førte til at de gjorde noen endringer i demokratiundervisningen dette året.

Alle informantene fortalte at forsøksordningen gjorde at de måtte vurdere sin egen undervisningspraksis grundigere, og reflektere over hvordan de la opp undervisningen. Når det er sagt, var det ingen av informantene som gjorde store endringer i den planlagte undervisningen ut over at de hadde et mer tydelig fokus på partipolitikk og lokale saker. De videreførte stort sett det de hadde gjort tidligere år, og fortalte at de aktivt bruker deltakende undervisningsmetoder, med vekt på blant annet klassesamtaler og debatter. I tillegg til å ha fokus på demokrati, politikk og styresett generelt, var det og viktig for dem å bruke autentiske saker fra lokalpolitikken, som gjerne omhandler elevenes egen hverdag. Undervisningen ble allikevel annerledes – men på grunn av andre faktorer. Flere av informantene forteller at elevene var mer engasjerte, motiverte og lærelystne, sammenlignet med andre kull. ”Stoffet gikk fra å være noe sånn halvdødt i boka til at det ble noe som skulle skje - snart!”, som informanten Kristian uttaler. Dette gjorde at elevene heller ble aktivt handlende subjekter i undervisningen, enn passivt lyttende objekter. Nytteverdien med undervisningen ble tydeligere for elevene – målet var ikke lenger å gjøre det bra på en vurdering, men å være forberedt til å bruke stemmeretten.

Lærerne hadde hovedsakelig to begrunnelser for hvorfor undervisningen dette året ikke skilte seg stort fra andre år: For det første mente de at demokratiundervisningen deres var grundig hvert år, og at det ikke var behov for å gjøre noen store endringer på grunn av forsøksordningen. Den andre begrunnelsen var at de ikke hadde tid til å legge mer vekt på det, i og med at det bare er et av mange tema i læreplanen som skal dekkes innenfor fagets timeramme.

Forord

Det er nesten ikke til å tro at jeg nå, etter et år med gleder og bekymringer, høye topper og lave daler, tidlige morgener og sene kvelder, for ikke å snakke om det som må være et firesifra antall liter kaffe, har klart å presse ut rundt 35 000 mer eller mindre velvalgte ord om demokratiundervisning og forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder. Jeg skal ikke legge skjul på at jeg er ganske stolt over at jeg nå, etter fem år på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo, leverer masteroppgaven min og kan kalle meg lektor. Det er imidlertid flere som fortjener sin bit av æren, og som jeg derfor vil sende en takk til i denne anledning:

Først av alt vil jeg takke Jan Grannäs for god veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Videre vil jeg takke alle informantene som stilte opp til intervju og tok tid ut av en travel skolehverdag for å svare på mine spørsmål. Hadde det ikke vært for dere hadde det aldri blitt noen masteroppgave. Jeg vil også takke mine medstudenter for alle timene på pauserommet, med gjensidig støtte, trøst og oppmuntring over pulverkaffe og knekkebrød.

Videre vil jeg også takke mamma og far – for at dere alltid har oppmuntret til lærelyst, nysgjerrighet og engasjement, for at dere alltid har støttet meg og fulgt meg gjennom både oppturer og nedturer så lenge jeg kan huske. Jeg setter uendelig stor pris på at akkurat dere to er mine foreldre! Theodor – Tenk at du har holdt ut med meg i den berg-og-dalbanen dette har vært, og for at du alltid har en armkrok jeg kan slappe av i. Tusen takk til Marthe og Mia, for at dere gidder å late som at dere synes at dette er like interessant som jeg gjør, og at dere alltid stiller opp for meg uansett hva jeg trenger. Jeg vil også takke alle elevene i 1STB, for at dere hele tiden minner meg på at jeg faktisk har funnet drømmeyrket. Til slutt vil jeg sende en takk til alle de fantastiske menneskene jeg har møtt i løpet av mine fem år her på Helga Engs hus. Dere har gjort studietiden til de beste årene i livet mitt. En spesiell takk til Lektorprogrammet Studentforening og Traugots Kjeller, som har gjort at jeg alltid har hatt noe gøy å se frem til, til og med i de tristeste eksamensperioder.

Nå er det på tide å ta fatt på et nytt kapittel i livet, noe jeg ser fram til med skrekkblandet fryd. Takk for meg UiO, det har vært en fornøyelse!

Ida Andrine Heggset
Blindern, mai 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Introduksjon og bakgrunn	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Hvilke rammer legger styringsdokumentene for undervisningen?	4
1.4	Demokratiundervisning i fremtidens skole	5
1.5	Tidligere forskning	6
1.5.1	Forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder	6
1.5.2	Forskning på demokratiundervisning i norske klasserom	8
1.6	Oppgavens oppbygging og struktur	10
2	Teori og litteratur	12
2.1	Demokratiforståelser.....	12
2.1.1	Liberal, kommunaristisk og deliberativ demokratiteori	12
2.1.2	Det lille og det store demokratiet	14
2.1.3	Dalende engasjement blant ungdom eller et demokrati i utvikling?	15
2.2	Hva kjennetegner et klasserom med god demokratiundervisning?	16
2.2.1	Læring <i>om, for</i> og <i>gjennom</i> demokratisk deltakelse	17
2.2.2	Klasseromssamtalen som demokratisk undervisningsaktivitet.....	18
2.2.3	Elevenes engasjement og motivasjon for å lære	22
2.2.4	Bruk av kunnskapskilder	25
2.2.5	Oppsummering	27
3	Metode	28
3.1	Intervju som kvalitativ forskningsmetode	28
3.2	Arbeid i forkant av datainnsamling.....	29
3.2.1	Utarbeidelse av intervjuguide	29
3.2.2	Pilotintervju	30
3.3	Datainnsamlingsprosessen	31
3.3.1	Utvalg og informanter	31
3.3.2	Intervjusituasjonen	33
3.4	Behandling av datamaterialet	34
3.5	Etiske hensyn – gjennom hele forskningsprosessen	36
3.5.1	Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle	37
3.5.2	Validitet og reliabilitet	38
3.6	Oppsummering	40

4	Diskusjon og tolkning av funn	41
4.1	Kort presentasjon av informantene	41
4.2	Hva ble det lagt vekt på i demokratiundervisningen?	41
4.2.1	Undervisning <i>om</i> demokrati	42
4.2.2	Undervisning <i>for</i> demokrati	43
4.2.3	Undervisning <i>gjennom</i> demokratisk deltakelse	46
4.2.4	Oppsummering	46
4.3	Undervisningsmetoder og kunnskapskilder	47
4.3.1	Samtale og diskusjon i undervisningen	48
4.3.2	Hvordan er det å være politiker?	50
4.3.3	Undervisning utenfor klasserommet	53
4.3.4	Kunnskapskilder i demokratiundervisningen	54
4.3.5	Oppsummering	57
4.4	Elevenes rolle i demokratiet	58
4.4.1	Liberal eller kommunitaristisk demokratiforståelse?	58
4.4.2	Det lille og det store demokratiet	60
4.4.3	Oppsummering	63
4.5	Endringer i demokratiundervisningen i forbindelse med forsøksordningen	64
4.5.1	Demokratiundervisning i og mellom valgår	64
4.5.2	Grundigere vurdering av egen undervisningspraksis	65
4.5.3	Muligheter for andre undervisningsmetoder	67
4.5.4	Økt engasjement og motivasjon blant elevene	68
4.5.5	Oppsummering	70
5	Avslutning	71
5.1	Oppsummerende diskusjon	71
5.2	Avsluttende refleksjoner	74
	Vedlegg nr. 1: Intervjuguide	81
	Vedlegg nr. 2: Godkjennelse fra NSD	83
	Vedlegg nr. 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	84

1 Innledning

1.1 Introduksjon og bakgrunn

Det å drive med demokrati- og medborgerskapsutdanning har alltid stått som et sterkt ideal i den norske skolen, noe som ble formelt befestet i 1959, da demokratiske verdier ble nedfelt i skoleloven som en del av formålet med norsk grunnskole (Briseid, 2012). Skolen blir i dag ansett for å være den viktigste institusjonen for å bidra til at barn og ungdom utvikler seg til å bli aktive medborgere i det demokratiske samfunnet (Briseid, 2012; Børhaug, 2008; Solhaug, 2008; Winsvold & Ødegård, 2016). Samfunnsfaget har et særansvar for demokratiundervisning, noe som blir framhevet i Kunnskapsløftet. I læreplanen for samfunnsfag står det at formålet med faget er å arbeide for ”forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling” og at ”faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Kunnskapsdepartementet, 2013: 1).

I mange land har det vært sviktende valgoppslutning og tilsynelatende synkende politisk engasjement, spesielt blant ungdom i de oppvoksende generasjoner (O’Toole, 2003). Det samme gjelder også i Norge, hvor den totale valgoppslutningen i befolkningen har gått ned, samtidig som deltakelsen blant ungdommer ofte har ligget rundt 20 prosentpoeng under landets samlede valgdeltakelse (Bergh, 2013). Dette har ført til mye diskusjon og bekymring både blant politikere og ellers i befolkningen. Det har vært mye debatt rundt hva som kan gjøres for å reversere trenden og engasjere ungdommene, for å unngå en framtid med ”demokratiunderskudd” (Ødegård, 2012).

Det var blant annet denne bekymringen som førte til at Stortinget fulgte oppfordringen i Stortingsmeldingen ”Eit sterkt lokaldemokrati” (nr. 33, 2007-2008), og i 2008 bestemte at det skulle gjennomføres en forsøksordning med nedsatt stemmerettsalder ved lokalvalget i 2011. I 20 kommuner rundt om i landet fikk alle som fylte 16 år i løpet av valgåret stemme. I gruppen med forsøkskommuner var alle fylkene bortsett fra Oslo representert, det var en blanding av små og store kommuner, og det var sikret at det var spredning i hvilke partier som hadde ordførerposisjonen i de utvalgte kommunene (Bergh, 2014). Formålet med forsøket var å prøve ut hvordan det å sette ned stemmerettsalderen til 16 år kunne påvirke ungdoms politiske deltakelse og engasjement i lokalsamfunnet, samt å kartlegge hvilke

konsekvenser det vil ha å senke stemmerettsalderen. Bakgrunnen for forsøket var som sagt også en bekymring rundt en sviktende valgdeltakelse blant unge, og håpet var at forsøksordningen kunne bidra til å få flere unge til å bli aktive deltakere i sine egne lokalsamfunn (Bergh, 2014). Kommunal- og moderniseringsdepartementet bestemte at forsøket skulle gjentas ved lokalvalget i 2015, slik at de skulle få ”et bredere erfaringsgrunnlag” (Regjeringen.no, 2015).

I forkant av begge valgene ble det uttalt fra en rekke politikere, forskere og andre med sentrale posisjoner at skolen hadde et stort ansvar; ikke bare for å forberede elevene på å bruke stemmeretten sin, men også for å oppfordre dem til å gå til valgurnene (Jensen, 2014; Navarsete, 2010; Winsvold & Ødegård, 2016; Wrigglesworth, 2010). Altså fikk skolen, og kanskje samfunnsfaget spesielt, et pressende signal om å fokusere på demokrati- og medborgerskapsundervisning. Dette medførte at elevene nå skulle stemme før de fikk samfunnsfagundervisning på videregående skole. Allerede etter grunnskolen skulle elevene nå inneha en rekke kunnskaper og ferdigheter for å kunne benytte seg av de nye rettighetene sine. Blant annet så måtte elevene forstå hvordan et demokrati fungerer og hvorfor det er viktig å være en aktiv deltaker i det demokratiske systemet. De skulle også kjenne til de ulike politiske partiene og deres politikk, samt at de skulle være i stand til å ta stilling til hvilke av disse de skulle stemme på. På den praktiske siden var de nødt til å forstå hvordan valgsystemet fungerer, og ikke minst hvordan man faktisk skal gå fram for å avgi stemmen sin.

Før valget i 2011 satt jeg som leder av Ungdommens fylkesting i Møre og Romsdal, hvor stemmerett for sekstenåringer var en av sakene vi arbeidet med. Allerede da hadde jeg klare meninger om hvor viktig skolen var for at vi unge skulle bli interessert i politikk og samfunnet rundt oss. Min mening om saken var da at jeg var *for* stemmerett for sekstenåringer på *én* betingelse – vi måtte få mer politikk inn i skolen. Jeg hadde en formening om at dersom ungdom fikk mer kunnskap om politikk så ville de også få et større engasjement, og forstå at politikk ikke er noe ”kjedelige gamle menn i grå dress” driver med. Lite visste jeg da om at jeg nå, seks år etter, skulle sitte å skrive masteroppgaven min om nettopp samfunnsfag og stemmerett for sekstenåringer. Det skal sies at jeg kanskje har et litt mer reflektert forhold til saken nå enn det jeg hadde den gang, men engasjementet for at unge skal ha lyst til å delta i demokratiet, og få verktøyene de trenger for å gjøre det, er fortsatt like sterkt.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I etterkant av forsøksordningen har den blitt grundig evaluert, og det har kommet flere rapporter som tar opp ulike sider ved forsøket, for eksempel stemmemønsteret til forsøksvelgerne, og hvordan forsøket ble organisert i de ulike kommunene (Se for eksempel Bergh, 2014; Bergh, Ødegård, Saglie, Winsvold, & Aars, 2016; Winsvold & Ødegård, 2016). Det har allikevel vært lite forsket på hva som skjedde på skolene og i samfunnsfaget i perioden før valget, og hvordan de forholdt seg til forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder i undervisningen. Det er derfor, og på dette området, min masteroppgave kan bidra med ny kunnskap.

Problemstillingen for denne oppgaven er derfor:

Hvordan forholdt samfunnsfaglærerne seg til forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder i forbindelse med demokratiundervisningen skoleåret 2014/2015?

Problemstillingen har følgende tilhørende forskningsspørsmål:

- *Hvilke undervisningsmetoder ble brukt i demokratiundervisningen dette året, og hva var hensikten med de ulike?*
- *Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger mener lærerne at det er viktig at elevene tilegner seg for å kunne bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn?*
- *Hvilke begrunnelser har lærerne for å endre – eller ikke endre – på undervisningen som følge av at kommunen ble valgt ut til å være med i forsøksordningen?*

Implisitt i forskningsspørsmålene ligger det også at jeg ønsker å få innsikt i lærernes didaktiske begrunnelser. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å intervjuere lærere på ungdomsskoler i kommuner som var med på forsøksordningen ved valget i 2015. Mer informasjon om utvalget og begrunnelser for dette kommer i metodekapittelet. Her er det og relevant å forklare hva jeg legger i ordet *demokratiundervisning*, som nevnes eksplisitt i problemstillingen. Med demokratiundervisning mener jeg i denne sammenhengen all undervisning der målet enten eksplisitt eller implisitt er å undervise om, for og/eller gjennom demokratisk deltakelse. Selv om det er samfunnsfaget som er i fokus i denne oppgaven er demokratiundervisning i denne forstand noe som inngår i alle skolens fag. Senere i oppgaven kommer jeg inn på at ulike demokratiforståelser vil gi ulike oppfatninger om hva som er den ideelle medborger, og hvilke krav som stilles til borgerne i et demokratisk samfunn, blant

annet når det kommer til demokratisk deltakelse. Jeg mener derfor at det allerede nå vil være relevant å understreke at jeg i denne oppgaven har tatt utgangspunkt i at det er et mål for skolen og dens demokratiske mandat å både forberede og oppfordre elevene til å delta i demokratiet. Ikke bare ved å bruke stemmeretten, men også gjennom andre innflytelseskanaler som gjør seg gjeldende mellom valgårene, det være seg aksjoner eller frivillige organisasjoner, å følge med på og delta i offentlig debatt eller andre former for demokratisk deltakelse.

1.3 Hvilke rammer legger styringsdokumentene for undervisningen?

I dag er det formålsparagrafen i opplæringsloven som bestemmer skolens mandat og målsetting. Janicke Heldal Stray (2012) viser til at dette mandatet kan deles inn i to sentrale mål: Det ene er å oppdra elevene til å bli selvstendige mennesker som kan leve og fungere i samfunnet av egen hjelp. Det andre er å bevare og styrke demokratiet og sørge for et felles verdigrunnlag, gjennom å oppdra aktive medborgere som deltar i demokratiet (Stray, 2012). Dette demokratiske mandatet er felles for skolen som helhet og alle fag. Som tidligere nevnt har samfunnsfaget imidlertid et særansvar for å drive med eksplisitt demokratiundervisning, noe som også blir framhevet i Kunnskapsløftet under formålet med samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013: 1). I grunnskolen er samfunnsfaget delt opp i fire hovedområder: geografi, historie, utforskeren og samfunnskunnskap. Demokratimandatet kommer her igjen til syne i avsnittet om hovedområdet samfunnskunnskap, hvor det står at ”verdien av likestilling, medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjoner i samfunnskunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2013: 3). Faget har en årsramme på 249 timer og har 38 kompetansemål, hvorav 12 av disse går inn under hovedområdet ”samfunnskunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Selv om demokratimandatet kommer tydelig fram i styringsdokumenter som opplæringslov og læreplan, er det ikke definert noen eksplisitt demokrati- og medborgerskapsforståelse. Dette er begreper som kan tolkes og forstås på ulike måter, som igjen vil ha konsekvenser for demokratiundervisningen, i og med at det er avgjørende for hvordan man ser på demokratisk medborgerskap (Briseid, 2012; Stray, 2012). I tillegg er Kunnskapsløftet preget av metodefrihet og brede kompetansemål. Dette gjør at lærerne har stor frihet når det kommer til hvordan de legger opp undervisningen for å dekke kompetansemålene, de grunnleggende

ferdighetene, formålet med faget og det generelle demokratiske mandatet til skolen (Solhaug, 2008; Stray, 2012).

1.4 Demokratiundervisning i fremtidens skole

Den 15. april i fjor ble stortingsmelding 28 (2015-2016) ”Fag - Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet” lagt fram av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H) og godkjent i statsråd. Stortingsmeldingen gir signaler om hvordan regjeringen vil fornye læreplanen og skolens innhold. Bakgrunnen og grunnlaget for stortingsmeldingen er Ludvigsen-utvalgets offentlige utredninger om framtidens skole, som ble publisert i 2014 og 2015 (Regjeringen.no, 2016). I en pressemelding som ble publisert samme dag som stortingsmeldingen ble offentliggjort, legger kunnskapsministeren vekt på at et av målene med å fornye skolefagene er å ”slanke fagene” ved å ha færre og tydeligere kompetansemål, som gir rom for mer dybdelæring og –forståelse (Regjeringen.no, 2016). Når den nye læreplanen skal inneholde færre kompetansemål vil bli en kamp om hva som skal ut, hva som skal inn, og hva som skal bestå. Dette går ikke stortingsmeldingen inn på, da de mener at dette er vurderinger som må gjøres av fagpersoner i det konkrete arbeidet med fornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016: 7). Det ser allikevel ut til at demokratiopplæringen beholder sin plass som sentral verdi og ideal, både i samfunnsfagene og i skolen generelt. Forslaget til ny generell del av læreplanen er nå ute på høring, og det er foreslått at det skal være tre temaer som skal være gjennomgående i hele lærerplanen. *Demokrati og medborgerskap* er et av disse, sammen med *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2016: 7). I høringsnotatet står det at ”målene for opplæringen i tverrfaglige temaer uttrykkes i kompetansemål for fag” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsminister Røe Isaksen har uttalt at ”demokratiutvikling er kjernen i skolens oppdrag og et åpenbart tema i flere fag” (Regjeringen.no, 2016), noe som tyder på at også andre fag vil få et styrket og mer tydelig ansvar for å ruste elevene til å bli demokratiske medborgere.

Det var selvsagt den gjeldende læreplanen (K06) og rammene som ble nevnt i forrige delkapittel som var styrende for undervisningen skoleåret 2014/2015, som er i fokus i min oppgave. Grunnen til at jeg i tillegg har beskrevet noen av de signalene vi har fått om hva vi kan forvente oss av den kommende læreplanen er at det vil være interessant å sammenligne dette med hva informantene forteller om sine tanker om den gjeldende læreplanen, og se

hvorvidt deres ønsker for fremtidens demokratiundervisning går overens med det som er planlagt.

1.5 Tidligere forskning

Det er flere grunner til at det vil være relevant å se på hvilken forskning som tidligere har blitt gjort på feltet. For det første så vil det gjøre det tydeligere hvordan og hvorfor denne oppgaven kan bidra til ny innsikt og kunnskap om temaet. Videre er det også viktig for reliabiliteten i oppgaven at jeg viser hvilken forskning som har påvirket min kunnskap om feltet, og derfor også mine forventninger og hypoteser til hva jeg kunne komme til å finne i mitt eget datamateriale. Denne bakgrunnskunnskapen var også viktig i arbeidet med å velge ut teori og litteratur til oppgaven, og i utarbeidelsen av intervjuguiden som jeg brukte i datainnsamlingen. Det finnes mye forskning på demokratiundervisning, både i norsk og internasjonal kontekst. Her vil jeg først redegjøre for forskning på forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder, før jeg til slutt viser til noen studier som har forsket på hva samfunnsfaglærere legger vekt på i sin demokratiundervisning.

1.5.1 Forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder

Tidligere i oppgaven ble det nevnt at det enda ikke har vært mye forsket på hva som skjedde på skolen og i samfunnsfagundervisningen i de kommunene som var med på forsøksordningen, hvor elevene fikk bruke stemmeretten sin som sekstenåringer – rett etter at de gikk ut av grunnskolen. Jeg vil her vise til to undersøkelser som er relevante for min oppgave. Den ene er forskningsrapporten til Marte Winsvold og Guro Ødegård (2016) ved Institutt for samfunnsforskning, og den andre er en masteroppgave som også omhandler forsøksordningen, skrevet av Anne Helene Lund (2016).

Institutt for samfunnsforskning (ISF) fikk i oppdrag å evaluere de to forsøkene med nedsatt stemmerettsalder ved valgene i 2011 og 2015, på oppdrag fra Kommunal- og moderniseringsdepartementet. I slutten av november i 2016 ble det publisert to rapporter som var resultatet av en samling forskningsarbeider, hvor de på har prøvd å finne svar på ulike aspekter ved hva som faktisk skjer når 16-åringer får stemmerett (Bergh et al., 2016).

Winsvold og Ødegård var med på å evaluere organiseringen og gjennomføringen av forsøket med stemmerett for 16-åringer i 2015. Rapporten "Fra medvirkning til makt" er skrevet på bakgrunn av dette evalueringsarbeidet, hvor de blant annet har forsket på hva som ble gjort

på skolene i tiden før forsøket (Winsvold & Ødegård, 2016). De har intervjuet lærere på videregående skoler i fire utvalgte casekommuner, av de totalt 20 kommunene som var med på forsøket i 2015. Lærerne i studien mottok nyheten om at kommunen var trukket ut til å være med i forsøksordningen på ulikt vis. Ved de fleste skolene var både skoleledelsen og lærerne positive til at det ble ryddet plass i timeplanen til å fokusere på demokrati og politikk, og flere av samfunnsfaglærerne uttrykte at dette var ”en gylden mulighet til engasjere elevene i faget og til å illustrere hva politisk deltakelse betød i praksis” (Winsvold & Ødegård, 2016: 34). Samtidig var det flere lærere som opplevde det som problematisk å få forsøket til å passe inn i en travel skolehverdag. Blant informantene i denne studien var det også enkelte lærere som var bekymret for å miste undervisningstimer da dette prosjektet kom, på grunn av strengt presiserte krav og rammer i timeplanen (Winsvold & Ødegård, 2016). Ødegård og Winsvolds informanter var alle lærere på videregående skole, hvor elevene startet i august, ikke lenge før valgdagen i september. Det var derfor allerede mye som skjedde på skolen ukene før valget, og lærerne uttrykte at det var en utfordring at forsøksordningen kom i tillegg til dette. Det var også flere informanter i studien som arbeidet i kommuneadministrasjonen. Disse informantene vektla at for at forsøket skulle bli vellykket, så var det viktig å ha god kommunikasjon og samarbeid med skolens ledelse, slik at de kunne forsikre seg om at ledelsen ga lærerne tid og ressurser til å jobbe med forsøket, og at det ble prioritert å sette valg og demokrati på timeplanen før valget (Winsvold & Ødegård, 2016).

I sammenheng med denne undersøkelsen er det grunn til å nevne at alle informantene fra de fire case-kommunene var enige om at stemmeretten bør senkes til 16 år - ”forutsatt at det gjennomføres koordinert og målrettet undervisning på 10. klassetrinn og på videregående skole i ukene før valget” (Winsvold & Ødegård, 2016: 55).

Masteroppgaven til Lund (2016) er det andre forskningsbidraget jeg vil trekke frem, som spesifikt hadde forsøksordningen som tema. Målet med denne oppgaven var å finne ut av hvorvidt og hvordan samfunnsfagundervisningen bidro til å stimulere til økt valgdeltakelse blant elever som fikk stemme som sekstenåring. Hun intervjuet elever på tre ulike videregående skoler, i kommunene Kristiansund og Oppegård (Lund, 2016). Hun konkluderte med at hennes funn kunne tyde på at skolen hadde vært en viktig informasjonskanal for elevene i forkant av valget, og at det hadde gitt dem viktig kunnskap om blant annet politikk og valg. Elevene i studien var særlig begeistret for deltakende undervisning i form av diskusjoner, debatter, rollespill og lignende. De understreket imidlertid at dette bare utgjorde en liten del av undervisningen de hadde fått måneden før valget. Videre uttrykte elevene at de

skulle ønske at de fikk informasjon tidligere, og at undervisningen hadde et større fokus på de lokale sakene og partiene heller enn nasjonal politikk. Noen av informantene uttrykte også at de følte at de fikk for kort tid på videregående før valget, blant annet fordi de ikke kjente hverandre godt nok til at de ville slippe seg løs i diskusjoner. Til gjengjeld uttrykte de at de hadde fått undervisning og informasjon om lokalvalget på ungdomsskolen før sommeren (Lund, 2016).

Først av alt er det verdt å merke seg at begge disse forskningsbidragene har blitt gjort på henholdsvis lærere og elever i *videregående skole*. Jeg har så langt ikke funnet noen forskningsbidrag som har fokusert på ungdomsskoler, selv om det selvsagt kan foreligge uten at jeg har funnet det. Dette er en av grunnene til at jeg har valgt ungdomstrinnet fremfor videregående skole, siden dette er mindre utforsket. Både lærerne i studien til Winsvold og Ødegård og elevene i studien til Lund uttrykker at tidsrommet mellom skolestart på videregående i august og valgdagen i september ble for lite, av ulike grunner. Dette gjør det enda mer relevant å se på undervisningen elevene fikk i tiendeklasse, skoleåret før de begynte på videregående. Videre vil det være interessant å sammenligne funnene i min studie med de perspektivene som kom frem i disse to forskningsbidragene.

1.5.2 Forskning på demokratiundervisning i norske klasserom

I Norge har det de senere årene blitt gjort empirisk forskning på hvordan samfunnsfaglærere hvordan lærerne utøver sitt profesjonelle skjønn når det kommer til demokratiopplæringen, hva de legger vekt på og hvordan de opplever rammebetingelsene læreplanen setter for undervisningen. Her vil jeg legge vekt på en av *utfordringene* som ser ut til å skille seg ut; Flere studier tyder på at det er en utfordring for lærere at samfunnsfagets brede kompetansemål og øvrige innhold skal dekkes i løpet av et begrenset timeantall, noe som gjør det utfordrende å prioritere hva man skal legge mest vekt på i undervisningen.

Selv om kunnskap om deltakelse i demokrati, politikk og institusjoner er sentralt i demokratiopplæringen (Solhaug, 2008), er det imidlertid flere av de som har undersøkt demokratiopplæringen i den norske skolen som har pekt på at undervisningen i alt for stor grad preges av faktakunnskap, og at undervisning som skal fremme demokratiske holdninger og verdier, og gi elevene praktisk erfaring med demokratiske prosesser blir nedprioritert på grunn av at de opplever rammebetingelsene som stramme (Sætra, 2015; Børhaug, 2008).

En av studiene som viser til lærere som uttrykker tidsmangel er Kjetil Børhaugs undersøkelse om hvordan politisk oppdragelse foregår i norsk skole (2008). Han definerer politisk oppdragelse som ”skulen sine medvitne forsøk på å utvikla politisk kompetanse, det vera seg gjennom demokratiske prosessar som elevane får vera med på eller gjennom undervisning om demokrati i samfunnsfag” (Børhaug, 2008: 263). En av problemstillingene som blir belyst i denne artikkelen er knyttet til hvilke former for politisk deltakelse elevene får lære om i samfunnsfagundervisningen. Han fant ut at både i ungdomsskolen og på videregående er det størst fokus på valgkanalen, mens andre kanaler til innflytelse, som for eksempel organisasjoner, aksjoner og lobbyvirksomhet blir nedprioritert. Han argumenterer for at dette gir et bilde av de folkevalgte som ”enerådende”, da det i liten grad blir diskutert andre måter man kan delta i demokratiet på, og hvordan man kan ha innflytelse på politiske prosesser mellom valgårene. Børhaug argumenterer for at det å videreformidle et bilde hvor man begrenser demokratisk deltakelse til det å bruke stemmeretten til sin ved politiske valg er uttrykk for en minimalistisk og smal demokratiforståelse. Dette kan sies å være uheldig for elevenes framtidige engasjement, og vil heller ikke oppfylle kompetansemålet som tilsier at elevene skal utforske ulike kanaler for påvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ifølge lærerne var grunnen til dette et tidspress som gjør det nødvendig å prioritere hva man skal legge vekt på i undervisningen (Børhaug, 2008).

Et annet eksempel på en studie som viser at lærerne føler at tiden ikke strekker til er masteroppgaven til Emil Sætra (2015), hvor han undersøkte lærerperspektiver på demokratiopplæring. Han fant i sin studie, i likhet med Børhaug, at lærerne følte at stoffmengden og timeantallet i samfunnsfag ikke går overens. Lærerne hadde imidlertid to ulike tilnæringer til utfordringen. Den ene gruppen valgte å følge læreplanen relativt strengt, og brukte omtrentlig like lang tid på hvert kompetansemål. Konsekvensene av dette er at det blir begrenset tid til dybdelæring, som igjen fører til fokus på faktakunnskaper. Den andre gruppen valgte en litt friere tilnærming til læreplanen, hvor de prioriterer å bruke mer tid på noen kompetansemål framfor andre. Da vil det bli enklere å få til dybdelæring innenfor noen av temaene, mens andre områder vil få en mer overflatisk behandling. En av informantene i studien uttrykker at han som har statsvitenskapelig utdanning prioriterer politikk og demokrati, mens kollegaen med utdanning innenfor økonomi heller prioriterer hovedområdet arbeids- og næringsliv (Sætra, 2015). Felles for lærerne i studien er at de har et

ønske om å ”fostre demokratiske medborgere som er kunnskapsrike, evner å tenke kritisk og fremfor alt kan og vil delta” (Sætra, 2015: 57). Det er altså ikke lærernes ambisjoner som står i veien, utfordringen er at de føler en spenning mellom å utføre skolens demokratioppdrag, og det å få tid til å behandle alle kompetansemålene ”rettferdig”.

Disse to studiene eksemplifiserer på ulikt vis hvordan samfunnsfaglærere finner det vanskelig å utføre demokratioppdraget slik det er formulert i læreplanen, samtidig som de skal ta hensyn til at alle kompetansemålene skal gjennomgås like grundig. Det er selvfølgelig mye mer empirisk forskning på hva slags demokratiundervisning som foregår i norske klasserom, hvor det og er mye som kunne vært relevant for denne oppgaven. Jeg har valgt ut disse fordi det ser ut til å være en utfordring som skiller seg ut, og jeg mener det er interessant å se hvordan mine informanter opplever rammene til læreplanen, hvorvidt de føler at dette er en utfordring, og hvorvidt forsøksordningen hadde en påvirkning på dette.

1.6 Oppgavens oppbygging og struktur

I innledningkapittelet har oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål blitt presentert, samt at det har blitt argumentert for hvorfor oppgaven er relevant og vil bidra med ny kunnskap om temaet. Videre ble det vist til hvilke rammer styringsdokumentene legger for undervisningen, og redegjort for tidligere forskning på temaet. I det påfølgende kapittelet vil oppgavens teoretiske rammeverk bli presentert, strukturert i to deler. Først vil det bli redegjort for ulike demokratiforståelser, som på ulikt vis vil påvirke demokratiundervisningen. Den andre delen er mer praktisk rettet, hvor det blir presentert ulik litteratur med forslag til hva læreren kan gjøre for å gjennomføre en demokratiundervisning som lever opp til skolens og fagets demokratimandat om å fostre demokratiske medborgere. I kapittel 3 vil det bli redegjort for hvilke metodiske overveielser som ble gjort både før, under og etter datainnsamlingen, samt hvilke etiske hensyn som gjorde seg gjeldende gjennom hele prosessen. I det påfølgende kapittelet vil funnene fra datamaterialene bli diskutert og tolket i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, hvor vi ser på informantenes fortellinger om hva de mener det bør legges vekt på i demokratiundervisningen, hvilke holdninger, verdier og ferdigheter de mener er viktige for demokratiske medborgere, og hvorvidt, og eventuelt hvordan og hvorfor, de valgte å gjøre endringer i demokratiundervisningen som følge av at kommunen ble med på forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder. Det avsluttende kapittelet åpner så med en oppsummerende diskusjon for å samle trådene og tydeliggjøre

hvordan problemstillingen kan besvares. Her vil og funnene i undersøkelsen sammenlignes med tidligere forskning og teori. Helt til slutt vil jeg løfte blikket og komme med noen avsluttende refleksjoner angående hvilke signaler vi har fått om henholdsvis forsøksordningens og demokratiundervisningens fremtid

2 Teori og litteratur

Oppgavens første kapittel startet med en introduksjon av masterprosjektet, og bakgrunnen for at jeg ønsker å se nærmere på dette temaet. Videre ble det gjort rede for oppgavens problemstilling og dens tilhørende forskningsspørsmål, samt begrunnelser for oppgavens relevans, og hvordan og hvorfor den kan bidra til ny kunnskap på feltet. Det ble også vist til tidligere forskning for å vise hvilken kunnskap vi har om både demokratiundervisning, forsøksordningen og sammenhengen mellom disse. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teori og litteratur som jeg vil bruke som bakgrunn i prosessen med behandling og tolkning av oppgavens datamateriale. Jeg har valgt å legge hovedfokuset på teori og litteratur som er undervisnings- og praksisnært, og som egner seg til å kaste lys over lærernes fortellinger om undervisningen i sammenheng med forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder skoleåret 2014/2015.

2.1 Demokratiforståelser

I og med at det ikke er uttrykt noen klar demokratiforståelse i styringsdokumentene for den norske skolen, legger ikke dette føringer for hvordan læreren skal forholde seg til og undervise om demokrati, bevisst eller ubevisst (Stray, 2012). En rimelig antagelse er at hvilken demokrati- og medborgerforståelse læreren har vil ha konsekvenser for hvilken demokratiundervisning elevene får, i og med at de ulike forståelsene innebærer ulike syn på hva som kreves for å være en aktiv demokratisk medborger. Følgene av dette er at det er opp til den enkelte skole og lærer å bestemme i hvor stor grad demokratiundervisningen skal vektlegges, og for ikke å snakke om undervisningens *hva* og *hvordan* (Stray, 2012). Det er en rekke ulike teorier og perspektiver på hvordan man kan forstå samspillet i et demokratisk samfunn. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på *liberal*, *kommunitaristisk* og *deliberativ* demokratiteori, i tillegg til begrepsparet *det store* og *det lille demokratiet* (Briseid, 2012; Enslin, Pendlebury, & Tjiattas, 2001; Stray, 2014; Ødegård, 2012)

2.1.1 Liberal, kommunitaristisk og deliberativ demokratiteori

To demokratiteorier som ofte blir satt opp mot hverandre er den liberale og den kommunitaristiske tradisjonen. I det liberale perspektivet på demokrati står individet og dets frihet i sentrum, hvor statens oppgave er å beskytte individets rettigheter, frihet og interesser, gjennom å opprette og håndheve lover og regelverk. Utover dette skal individene selv styre

sine egne liv og ivareta sine egne interesser, med minst mulig inngripen fra staten (Stray, 2014). Den politiske prosessen forstås som at individer med felles interesser finner sammen og allierer seg for å få igjennom sine synspunkter gjennom forhandlinger, kompromiss eller konfrontasjoner (Briseid, 2012).

I motsetning til liberalismens på individet, har kommunitarismen fokus på fellesskapet, og ser på det kollektive som grunnsteinen i samfunnet. Her blir det lagt større vekt på borgernes forpliktelser overfor samfunnet, enn at samfunnet skal beskytte borgernes rettigheter. Viktige demokratiske verdier i et kommunitaristisk perspektiv vil være solidaritet, rettferdighet, samt et felles sett av normer, verdier og referanserammer. Disse verdiene skal sikre at mindretallsgrupper ikke blir overkjørt, noe som kan føre til at de avviser demokratiske spilleregler og finner andre veier til påvirkning (Briseid, 2012).

Hvilken av disse demokratiforståelsene man har vil påvirke hvordan man ser på skolens demokratioppdrag. Hvis man på den ene siden har en *liberal demokratiforståelse* vil man mene at skolens oppdrag vil være å lære elevene i de demokratiske spillereglene, og til å være kritiske og selvstendige individer. Et viktig poeng er at politisk deltakelse ikke er et mål i seg selv. Ifølge den liberale teorien er det opp til individet selv hvorvidt det ønsker å delta, alt skolen kan gjøre er å utruste elevene med ferdigheter til å kunne gjøre det.

Deltakerdemokratiet har altså ikke noen plass i en liberal demokratiforståelse (Briseid, 2012; Stray, 2014). Har man på den andre siden en *kommunitaristisk demokratiforståelse* vil man mene at skolens oppdrag vil være å innlemme elevene i en felles referanseramme og kulturarv, og å oppdra elevene til å arbeide for kollektivets beste og bidra til fellesskapet (Briseid, 2012). Stray understreker at demokratiet bygger på de rettigheter og forpliktelser man har som medborger, og at det er synet på dette som skiller liberale og kommunitaristiske teorier fra hverandre. Den liberale er opptatt av rettigheter, og den kommunitaristiske er opptatt av forpliktelser. Hun sier at det er viktig at man som medborger kjenner til begge deler – både hvilke rettigheter man har krav på, og hvilke forpliktelser man må oppfylle (Stray, 2011, 2014)

I denne oppgaven vil det også være relevant å se på det *deliberative demokratiet*, som har hentet inspirasjon fra både den liberale og den kommunitaristiske tradisjonen. Den skiller seg fra de liberale teoriene på den måten at deltakelse blir sett på som en forutsetning for at demokratiet skal fungere, og det skiller seg fra de kommunitaristiske teoriene med det at man ikke nødvendigvis må ha en fellesreferanseramme for å enes om beslutninger (Stray, 2014).

Felles for alle tre er imidlertid at deltakerne både må lære og være enige om felles demokratiske spilleregler (Briseid, 2012; Enslin et al., 2001; Stray, 2014).

I det deliberative demokratiet er det fokus på prosessen fram mot en beslutning, som skal bygge på dialog og samtale. Idealet er at alle som blir berørt av en beslutning, skal få fremme sine synspunkter og argumenter. Det er krav til at alle deltakerne skal respekteres, og at diskusjonen skal være saklig, på det vis at alle argumenter som framsettes for å fremme, støtte eller motsi ulike forslag skal begrunnes. Den eneste tvangen som skal være gjeldende i en deliberativ diskusjon er ”det bedre arguments tvang” (Briseid, 2012). I alle former for deliberativ demokratiforståelse er det fokuset på samtale, diskusjon, dialog – det å snakke sammen – viktig, noe som også er relevant for didaktikk og undervisning. Enslin et al. er blant dem som mener at man kan utdanne medborgere ved å lære dem å snakke (Enslin et al., 2001). Den deliberative samtalen forutsetter at deltakerne har en rekke ferdigheter. Av disse trekker Enslin et al. fram kvaliteter som kritisk tenkning, evnen til å komme med fornuftige argumenter, evnen til å samarbeide med andre, å sette pris på andres perspektiver og erfaringer, og å tolerere deres synspunkter (2001). Vi kommer tilbake til deliberative samtaler i delkapittelet om klasseromssamtalen som demokratisk aktivitet.

2.1.2 Det lille og det store demokratiet

Et annet begrepspar det er interessant å se på når vi snakker om ungdoms demokratiske deltakelse og demokratiteorier er begrepsparet *det store* og *det lille demokratiet*, som først ble brukt av den svenske maktutredningen i 1989 (Ødegård, 2012). Her kan det store demokratiet knyttes til det representative demokratiet og konkurransedemokratiet – demokrati som statsform med folkestyre, og som rettigheter og rettstat (Stray, 2014). Formelle maktinstitusjoner på lokalt og nasjonalt nivå har plass her, fra kommunestyre til storting. For at man skal ha innflytelse på beslutninger som blir tatt på disse arenaene så må man gå gjennom formelle innflytelseskanaler, som å stemme ved valg eller melde seg inn i politiske partier. Motparten i begrepsparet kalles det lille demokratiet. I det lille demokratiet vil også andre former for innflytelse på et lavere nivå bli ansett som demokratisk deltakelse. Først og fremst er det her snakk om mennesker som vil forandre sin egen og andres situasjon. I motsetning til det representative demokratiet kan vi her si at individene på sett og vis representerer seg selv, gjennom direkte samhandling med andre mennesker. Det er imidlertid krav til hva som kan regnes for politisk deltakelse også i det lille demokratiet, blant annet at målet med handlingene må være å påvirke en beslutning som gjelder flere enn deg selv og

dine nærmeste. At en elev jobber for et mer rettferdig karaktersystem på skolen vil derfor regnes som en politisk handling, mens det ikke vil gjøre det om han bare forhandler om sine egne karakterer (Togeby, 2005; Ødegård, 2012). For at ungdommer som enda ikke har nådd stemmerettsalder skal forstås som politiske subjekter som har mulighet til å delta og påvirke sin egen livssituasjon må man med andre ord inkludere andre deltakelsesformer enn valgkanalen, da de ikke har tilgang på denne før de blir gamle nok. Lærernes demokratisyn vil avgjøre hvorvidt det blir lagt vekt på deltakelsesformer i det store eller det lille demokratiet. Ved å fokusere på det store demokratiet vil lærerne ”utdanne velgere” (Solhaug & Børhaug, 2012: 29), mens man ved å fokusere på det lille demokratiet vil formidle et bredere begrep både om politikk og individet i demokratiet (Børhaug, 2008; Solhaug & Børhaug, 2012: 29).

2.1.3 Dalende engasjement blant ungdom eller et demokrati i utvikling?

Som nevnt tidligere har det vært en bekymring for at valgdeltakelsen blant ungdom er lavere enn hos den øvrige befolkningen. Det har vært mye debatt rundt hva som kan gjøres for å snu denne trenden, slik at vi unngår et ”demokratiunderskudd” i framtiden (Ødegård, 2012). I og med at denne bekymringen var en av grunnene til at Stortinget vedtok å gjennomføre en forsøksordning med nedsatt stemmerettsalder, er det viktig å ha dette i bakhodet når man leser oppgaven (Bergh et al., 2016; Børhaug, 2011).

Ødegård (2012) mener at de formelle kanalene til politisk innflytelse, som å stemme ved valg eller å være medlem i et politisk parti, ikke lenger framstår som relevante for ungdommene, men at de heller har funnet andre *måter og arenaer* for engasjement (Ødegård, 2012).

Dersom man ikke tar høyde for dette, vil man få et skjevt inntrykk av den demokratiske deltakelsen hos den yngre befolkningen (O’Toole, 2003). Ødegård viser til at enkeltsaksorientert deltakelse, også kalt ad-hoc-engasjement, har økt det siste tiåret, og er spesielt utbredt blant unge. Dette er engasjement som er knyttet til konkrete saker, hvor man ikke behøver å ha formelt medlemskap i organisasjoner eller partier, for eksempel det å delta i aksjoner: ”Kort fortalt er det å kontakte en politiker og være partimedlem en aktivitet for voksne, mens demonstrasjoner og kampanjer er ungdommens språk” (Ødegård, 2012: 49).

Videre mener hun også at ungdoms politiske deltakelse ikke bare har endret form, men også arena, etter at internett har bragt med seg nye kanaler for både informasjonsheving og aktivisme. Dette har gjort det mulig å benytte seg av et hav av ulike kilder, samtidig som man

kan delta i politiske debatter hjemmefra (Ødegård, 2012). Mange bruker sosiale medier som kanaler for påvirkning og innflytelse. Eksempelvis har det blitt populært å bruke blogger for å formidle politiske holdninger, samtidig som bildedelingstjenesten Instagram blant annet blir brukt til å dele bilder av kjøttfrie middager og ”do it yourself- prosjekter” fra ungdommer som er opptatte av miljøhensyn. For å ha få et riktig bilde av ungdommers demokratiske deltakelse må man, som Ødegård sier, ”være villig til å ta inn over seg at ungdoms nye engasjement ikke passer inn i vårt tradisjonelle demokrati” (Ødegård, 2012: 55).

Dette er bare en del av mangfoldige utvalget av demokratiteorier som finnes der ute. Felles for de nevnte er at de har en oppfatning om hvilken rolle individet spiller i demokratiet, hva slags forhold det skal være mellom individet og staten, og hva det vil si å være en demokratisk medborger. I og med at lærerens demokratiforståelse vil prege demokratiundervisningen, vil det være relevant å se på hvilken demokratiforståelse lærerne i denne studien opererer med, og hvilket syn på individets rolle i demokratiet de formidler til elevene. Hvorvidt man som lærer tar nye deltakelsesformer og –arenaer på alvor kan og påvirke undervisningen. Det vil derfor være interessant å se hva informantene forteller om hvilke arenaer, saker og former for deltakelse som de tar opp som en del av sin undervisning.

2.2 Hva kjennetegner et klasserom med god demokratiundervisning?

Så langt i dette kapittelet har den mer strukturelle og overgripende konteksten for undervisningen blitt presentert, med vekt på ulike demokratiteorier og perspektiver på ungdoms forhold til politisk og demokratisk deltakelse. I den neste delen av teorikapittelet vil jeg prøve å løfte de forholdsvis abstrakte teoriene og perspektivene ned til et mer konkret nivå, og fokusere mer på praktisk undervisning. Her vil det bli lagt vekt på litteratur og teori som kan fortelle oss noe om hvordan man som lærer *kan* planlegge og gjennomføre undervisning som kan bidra til å skape demokratiske medborgere, sånn som de offentlige styringsdokumentene og skolens demokratimandat tilsier at den bør gjøre.

Samfunnsfagdidaktikk er teori om undervisning og læring i samfunnsfaget. Det vil derfor være den didaktiske trekantens *hva*, *hvorfor* og *hvordan* som vil være gjennomgående i resten av kapittelet. Hva kan litteraturen fortelle om hva bør man undervise i og om? Og om

hvordan bør det gjøres? Og sist, men ikke minst – hvorfor? Hva skal være målet med undervisningen? (Tønnessen & Tønnessen, 2007).

2.2.1 Læring om, for og gjennom demokratisk deltakelse

Stray (2012) har presentert en didaktisk modell for demokratiundervisning, hvor hun deler opplæringen inn i tre deler eller dimensjoner: læring *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Med læring *om* demokrati menes her den kunnskapsbaserte undervisningen om for eksempel demokratiets historie, hvordan demokratiske institusjoner er oppbygd, demokratiske prosesser, politiske valg og annen ”teknisk” faktakunnskap. Læring *for* demokratisk deltakelse handler om at elevene skal øves i kritisk tenkning og dømmekraft, kildekritikk, evne til å se en sak fra ulike sider og lignende ferdigheter som er viktige for demokratisk beredskap. Læring *gjennom* demokratisk deltakelse er den praktiske dimensjonen av demokratiopplæringen, og som bare skjer dersom elevene får aktivt få være med i demokratiske prosesser på skolen og utøve demokratisk deltakelse i praksis.

Tabell 1: Læring om demokrati, læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratisk deltagelse

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring om demokrati	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring for demokratisk deltagelse	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kommunikasjon og kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltagelse	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

(Tabell hentet fra Stray, 2012: 22)

Alle disse dimensjonene er viktig i demokratiundervisningen, men Stray argumenterer særlig for at demokratiopplæringen må inneholde den sistnevnte dimensjonen, fordi ”demokratiet er ikke basert ene og alene på kunnskaper og ferdigheter, men også på hvordan demokratisk medborgerskap utøves i og utenfor skolen” (Stray & Sætra, 2015: 2). Dette befestes igjen av formålet med samfunnsfaget, hvor det står skrevet at ”faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Kunnskapsdepartementet, 2013: 1).

2.2.2 Klasseromssamtalen som demokratisk undervisningsaktivitet

Det har ofte vært rettet kritikk mot undervisning hvor hovedfokuset ligger på læring om demokrati, med fokus på faktakunnskaper. Trond Solhaug og Kjetil Børhaug legger vekt på at denne undervisningen ikke skal undervurderes, da skolen er den eneste samfunnsinstitusjonen som ”systematisk går gjennom vårt politiske system med elevene” (Solhaug & Børhaug, 2012: 57). For eksempel er det helt nødvendig å arbeide med begrepsforståelse i demokratiundervisningen, da mange av kjernebegrepene innenfor demokrati og politikk kan være komplekse, diffuse og vanskelige å få ”under huden” for elevene, samtidig som de er nødvendige redskaper for å forstå det politiske landskapet (Tønnessen & Tønnessen, 2007: 155). Samtidig sier de også at undervisningen ikke kan stoppe der, men at den også må legge vekt på at elevene får erfaring med å konstruere mening og finne sin politiske identitet. *Klasseromssamtalen* kan være egnet til dette formålet, hvor man får øvelse i å sette ord på egne meninger, holdninger og verdier, og oppleve at disse blir utfordret i møte med andre, som igjen, ideelt sett, fører til at man må sette spørsmålsteget ved sine egne oppfatninger (Solhaug & Børhaug, 2012).

Tidligere i oppgaven ble det vist til at læreplanen legger opp til at elevene skal få praktisk erfaring med demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette ble igjen fremhevet i gjennomgangen av den didaktiske modellen til Stray (2014) i forrige delkapittel, hvor læring *gjennom* demokratisk deltakelse ble fremhevet som særlig viktig for å kunne følge opp mandatet til skolen og samfunnsfaget. Stray har i senere publikasjoner (2016a; 2016b) også lagt vekt på at kunnskapspolitiske dokumenter, som for eksempel lærerplanen, også fremhever viktigheten av at elever utvikler ”dialogiske kapasiteter”, forstått som ”evne til å lytte til andres perspektiver, kritisk evaluere andres utsagn og synspunkter, og å kommunisere, verbalisere og artikulere egne standpunkter (Stray & Sætra, 2016b: 8). I en samtale eller en dialog er man flere aktører som sammen leter seg fram til løsningen på et autentisk problem eller spørsmål, hvor det ikke er noen gitt fasit på hva som vil være den riktige konklusjonen (Hess, 2015; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Denne formen for kommunikasjon er spesielt viktig i det samfunnet vi lever i nå. I takt med globaliseringen vil vi også i økende grad se pluralistiske klasserom, hvor elever fra ulike kulturer, religioner og nasjonaliteter møtes, lærer og erfarer sammen (Stray & Sætra, 2016a: 208). Flere didaktikere har pekt på at det å ha en undervisning som er preget av aktiv bruk av dialog har mange ulike fordeler for demokratiundervisningen, og målet med å skape aktive demokratiske medborgere. Vi skal nå se på noen av disse, hvor det vil bli lagt vekt på klasseromssamtalen

som en demokratisk undervisningsmetode. Fokuset vil ligge på *hvorfor* samtaler er viktige i et demokratisk klasserom, og *hvordan* lærerne kan legge til rette for dialogiske klasserom.

Tomas Englund er en av flere som mener at deliberative samtaler bør være en sentral læringsaktivitet i alle fag i skolen, og spesielt i samfunnsfag. Han har utarbeidet en liste med fem punkter som han mener karakteriserer deliberative samtaler i skolen (Englund, 2006). Disse punktene kan være relevante holdepunkter for lærere som vil tilrettelegge for gode rammer for samtale. Først av alt legger Englund vekt på viktigheten av at forskjellige synspunkter møtes, og at det gis rom for å artikulere og presentere egne meninger. Videre legger han vekt på at respekt og toleranse for andre, og vilje til å lytte til og forstå andres argumenter, er grunnleggende i deliberative samtaler. Det må være en vilje til å samarbeide og komme fram til en felles avgjørelse, i det minste midlertidig, eller å vie oppmerksomhet til ulikheter blant deltakerne. Det fjerde punktet på Englunds liste er at man i deliberative samtaler må våge å sette spørsmålstejn ved tradisjonelle autoriteter og sannheter, og være villige til å være kritiske sitt eget verdensbilde og holdninger. Til slutt legger han vekt på at elevene må få mulighet til å diskutere uten å bli kontrollert av læreren, som har autoriteten i klasserommet. Altså må elevene kunne ha selvstendige samtaler hvor alle argumenterer for sitt synspunkt, hvor målet for samtalen er enten å løse problemer, eller bare å se på dem fra ulike synspunkter. Dette er viktig fordi elevene skal kunne møtes som likeverdige samtaledeltakere, hvor alle har like stor makt, uten at læreren er tilstede som en autoritet som de må forholde seg til (Englund, 2006). Her understreker han at de tre første punktene er kjernen av deliberativ kommunikasjon og at disse må være tilstede i samtalen: “This core is concerned with the presence of communication in which different views are brought face-to-face and different arguments are articulated, but guided by an effort to reach a consensus in which the concrete other is always respected” (Englund, 2006: 513).

Videre legger Englund vekt på at læreren er må legge grunnlaget for deliberative samtaler i klasserommet. Læreren må kunne vurdere når det passer seg med deliberative samtaler, og klare å ta tak i og utnytte spørsmål og forhold som dukker opp i klasserommet som egner seg for denne typen undervisningsaktivitet (Englund, 2006). Læreren må også arbeide for at det er felles enighet om hvilke normer og regler man må forholde seg til, for eksempel at man, som nevnt, må ha forståelse og respekt for hverandre, noe som også kan vokse og utvikles gjennom selve samtalen. Dersom spillereglene i klasserommet har mye til felles med spillereglene i demokratiet, er dette viktig og relevant læring for elevene (Witteck, 2012).

Børhaug og Solhaug (2012) refererer til Englund og mener at hans modell er godt egnet som ramme for klasseromssamtaler. De legger imidlertid fokus på elevenes medbestemmelse på dette området. I tråd med tanken om et demokratisk klasserom må dette selvfølgelig være noe som elevene selv får være med å bedømme og bestemme, ikke minst fordi de skal få et eierskap til reglene og rammene for samtaler (Solhaug & Børhaug, 2012: 45). Ved å være med på å utforme, og senere å handle i råd med, disse normene for samtaler, vil elevene lære seg hvordan man skal te seg i diskusjoner i ”den virkelige verden” utenfor skolen, og se hvordan demokratiske avgjørelser blir fattet (Tønnessen & Tønnessen, 2007). De lærer seg hvordan de skal snakke i forsamlinger, hvordan de skal ordlegge seg og argumentere for å bli hørt. Like viktig er det at de lærer seg at det finnes andre perspektiver og interesser der ute, som de må lytte til å ta høyde for (Stray, 2011). Det er også viktig at elevene lærer seg prosedyrer for demokratiske avgjørelser, hvor diskusjonene enten kan ende med at de diskuterer seg fram til enighet, eller at de tar en avstemming for å lande på en beslutning (Solhaug & Børhaug, 2012; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Etterhvert som elevene blir trent i denne formen for diskusjon, og får metodene ”under huden”, blir det viktig at lærerne også gjør som Englund foreslår i det siste punktet sitt, og tørr la elevene styre diskusjonen på egenhånd, uten lærerstyring. Dette er viktige øvelser for at de skal kunne ivareta sine egne politiske interesser etter at de kommer ut av klasserommet, og det ikke er noen lærer der som kan rettledede dem. På denne måten vil undervisningen veve sammen livet i og utenfor skolen, hvor elevene får erfaringer som de kan bruke i demokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Dersom elevene får positive erfaringer med klasseromssamtaler, og opplever at deres utsagn blir tatt alvorlig og møtt med respekt, kan dette også bidra til at elevene får en mestringsfølelse og en tro på at de kan bidra i demokratiet.

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire går til angrep på det han kaller ”fortellersyken” hos lærere. Han mener at skolen er preget av et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev, for læreren er et subjekt som forteller, og elevene er objekter som lytter, pigger og lærer utenat (Freire, 2003). Han bruker metaforer hvor han beskriver elevene som banker eller oppbevaringsbokser som blir fylt med kunnskap, uten å prosessere denne for å forstå stoffet. Han mener at dette gjør at elevene på sett og vis blir bedøvd, og at de aldri vil klare å opparbeide en kritisk bevissthet. Nøkkelen til mer forståelse og læring, er ifølge Freire, å i større grad benytte seg av dialoger i undervisningen, hvor lærer og elev utvikler kunnskap sammen (Freire, 2003). Line Wittek (2012) legger også vekt på at deltakende undervisning er

en forutsetning for å lære elevene demokratisk medborgerskap. Elever som får positive opplevelser og gjentagende ser at deres utsagn blir tatt alvorlig og møtt med respekt, og er vant til å konstruere mening i fellesskap, ”har helt andre forutsetninger for å bli hørt i det offentlige rom enn elever som er vant til en mer tradisjonell elevrolle som ”konsument” (Witteck, 2012: 174). Solhaug og Børhaug har og lagt vekt på at det er sentralt at elevene opplever seg selv som subjekter i undervisningen, og at det å ha motivasjon, selvtilitt og ”tro på seg selv som deltaker” har stor påvirkning på hvorvidt de ser for seg å delta i demokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012: 196).

En annen grunn til at klasseromssamtalen er et viktig verktøy i demokratiundervisningen er at det bidrar til å *myndiggjøre* elevene. Ira Shor mener at man for å myndiggjøre elevene må åpne opp for at elevene kan komme med spørsmål og være kritiske, slik at de skal kunne konstruere mening ut av lærestoffet. For at elevene skal bli myndiggjort må de oppfordres til å være kritisk til lærestoff, skole og samfunn. Gjør man ikke det, vil man gi inntrykk av at samfunnet er statisk, og at det ikke er noe de kan gjøre for å forandre det – med andre ord; at deltakelse er meningsløst. Dette skjer ikke dersom undervisningen på den andre siden er preget av å huske fakta og å speile verdier (Shor, 1992). Det betyr ikke at faktakunnskaper ikke er viktige, men at elevene må bearbeide kunnskapen de har, og i større grad ta kontroll over egen læring (Solhaug, 2008; Solhaug & Børhaug, 2012). Det er lærerens jobb å legge til rette for myndiggjøring og kritisk tenking i skolehverdagen. Dette kommer tydelig frem i hvilke former for kommunikasjon som foregår i klasserommet. Er det åpne diskusjoner, hvor både lærere og elever deltar? Føler elevene føler at det er greit å være kritisk til det læreren sier? Kan elevene diskutere med hverandre? Får elevene lov til å ta opp temaer og spørsmål som opptar dem, eller er dette forhåndsbestemt av læreren? (Shor, 1992). Deltakende undervisning er altså nøkkelen til en god demokratiundervisning, mener Shor. ”While a participatory classroom cannot transform society by itself, it can offer students a critical education of high quality, an experience of democratic learning, and positive feelings toward intellectual life” (Shor, 1992: 29).

Disse bidragene viser hvordan klasseromssamtaler kan være en undervisningsmetode som egner seg godt i demokratiundervisningen. For at lærerne skal kunne utnytte potensialet i aktiviteten er det viktig at de legger gode rammer for samtalene, preget av åpenhet og respekt mellom deltakerne, hvor det er rom for å ytre seg og være kritisk til læreren, skolen og etablerte sannheter. Læreren og elevene må også utarbeide regler og normer for hvordan man

skal oppføre seg i slike situasjoner, som senere må følges opp i praksis. På denne måten vil klasseromssamtalen kunne bidra til å skape kunnskap og mening, og lære elevene hvordan kan være en aktiv demokratisk medborger. Elevene lærer å delta og engasjere seg, både ved å lytte til andre og ytre seg selv (Wittek, 2012).

2.2.3 Elevenes engasjement og motivasjon for å lære

I forrige delkapittel ble det gjort rede for hvordan og hvorfor man kan se på klasseromssamtalen som en aktivitet som er egnet for demokratiundervisningen. Wittek (2012) som er en av dem som snakker varmt om dialogisk undervisning, understreker imidlertid at det finnes en rekke undervisningsmetoder som kan gi elevene erfaring med demokratisk deltakelse, og at man både kan og bør bruke en rekke ulike metoder for å gi ulike erfaringer. Kriteriet er, ifølge henne, at eleven skal være kunnskapens subjekt (Wittek, 2012). Det viktigste man kan gjøre for å virkeliggjøre dette er ”å skape en læringskultur der elevene engasjerer seg” og at man ”hele tiden etterspør elevenes forståelse, tolking og relevante erfaringer relatert til det lærestoffet som er i fokus” (Wittek, 2012: 168). Tønnessen og Tønnessen (2007) legger vekt på at læring først skjer når eleven selv setter seg mål og involverer seg i undervisningen, og at det er nødvendig at elevene lar seg ”vikle seg inn i en læringsprosess” (2007: 136). Det at elevene er motiverte og lærevillige er altså en forutsetning. Mens forrige delkapittel tok for seg rammene til klasseromssamtalen, skal vi her se nærmere på hva lærerne kan gjøre for å skape engasjement og motivasjon hos elevene, både for å lære og å delta i demokratiet. Her har jeg spesielt trukket fram litteratur som snakker om viktigheten av å 1) gjøre undervisningen virkelighetsnær ved å ta opp aktuelle og reelle saker, og 2) å knytte nytt lærestoff til elevenes egen hverdag og tidligere erfaringer.

Det er mange faktorer som påvirker hvorvidt elevene er engasjerte og har lyst til å delta i demokratiet. En faktor som ofte blir trukket frem, spesielt i sosiologien, er elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og hvorvidt de kommer fra en familie som er engasjert i politikk og som jevnlig diskuterer dette hjemme (Stray, 2012; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Tønnessen og Tønnessen viser til at det ser ut til at familien har mest å si når familien er interessert i politikk, foreldrene er høyt utdannet, det er mange bøker i bokhylla, og barna har et godt forhold til foreldrene sine og opplever å bli stimulert til å ta egne avgjørelser (Tønnessen & Tønnessen, 2007: 44). På bakgrunn av at vi ser at politisk engasjement og deltakelse følger sosioøkonomiske skillelinjer, argumenterer Ødegård (2012) for at skolen har

et ansvar for å hindre at det skjer en ”elitisering av demokratiet” (2012: 53). Skolen må derfor fungere som sosialt utjevner, i form av å lære *alle* elevene spillereglene i demokratiet og motivere til deltakelse, samt å gi de troen på at de kan bli hørt og tatt på alvor.

Når det kommer til motivasjon for å delta i demokratiet, argumenterer Solhaug og Børhaug i boken ”skolen i demokratiet – demokratiet i skolen (2012) for at politisk deltakelse bare skjer dersom deltakerne ser det som meningsfylt. Forutsatt at man ser aktiv deltakelse som en viktig del av et demokratisk samfunn, kan man på bakgrunn av dette si at det er sentralt at demokratiundervisningen kommer med begrunnelser for hvorfor den enkelte skal delta, utover at det er en ”plikt” å gjøre det”. Dette gjør seg enda mer gjeldende på bakgrunn av at vi som nevnt lever i et demokrati i utvikling, der det er flere muligheter for deltakelse å velge mellom. Elevene må derfor ha et mer reflektert forhold til hvorfor de skal delta, og hvordan de vil gjøre det (Solhaug & Børhaug, 2012).

En begrunnelse for at det er meningsfylt å delta i demokratiet kan være at man ser at saker som man er opptatt av faktisk blir diskutert i samfunnsdebatten, og at de valgte politikerne tar avgjørelser som har påvirkning på livene våre. Det å bruke aktuelle og autentiske saker i undervisningen kan derfor være en måte å stimulere engasjement på, både der og da i klasseromssituasjonen, men også i en større sammenheng utenfor skolen. I et demokrati er det et sunnhetstegn at vi har en offentlig samfunnsdebatt der ulike synspunkter og verdier møtes og diskuteres. Som resten av befolkningen har også elevene ulike synspunkter, og å bringe autentiske saker og problemstillinger inn i undervisningen vil være et godt grunnlag for diskusjon og læring (Hess, 2015; Solhaug & Børhaug, 2012). Mange av disse temaene vil være kontroversielle, noe som kan føre til meningsbryting og uenighet i et klasserom. Dette kan gi temperatur til diskusjonene, og gjøre at elevene blir engasjerte og får lyst til å bidra i samtalen. Her har, som vi var inne på i forrige delkapittel, læreren et ansvar for å legge til rette for rammer som gjør at slike samtaler kan foregå på respektfullt vis, samt å vurdere hvordan han vil kontrollere slike uenigheter. Det er imidlertid viktig at kontroversielle og aktuelle saker får rom i undervisningen, siden dette er noe elevene helt sikkert kommer til å møte ellers i samfunnet. Lærerne må derfor ”gi noen rammer for å mestre dialog med uenighet og leve med ulikhet” (Solhaug & Børhaug, 2012: 203).

Tidligere i kapittelet har det blitt argumentert for at ungdommer må ses som politiske subjekter (Se 2.1.2). Dette er også relevant i denne sammenhengen. For å øke elevenes

læringsutbytte, må nytt fagstoff bli knyttet til det elevene allerede vet og er opptatt av. Undervisningen må altså ta utgangspunkt i elevenes egen livsverden (Solhaug & Børhaug, 2012; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Alle elever har egne erfaringer, meninger og synspunkter, som må verdsettes i undervisningen. Dette må lærerne ha i bakhodet når de velger ut saker til undervisning og diskusjon: En lærer vil måtte være lydhør ovenfor elevenes interesser og evne å plukke de gyldne øyeblikkene, på en slik måte at fagstoff og interesser integreres i undervisningen. Da vil elevene ha større sannsynlighet for å se en sammenheng mellom sin egen verden og et større politisk univers, og sammenhengen mellom skolen og samfunnet utenfor - og at disse sfærene ikke er isolert fra hverandre (Solhaug & Børhaug, 2012; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Freire omtaler dette som å knytte sammen elevenes eksisterende kunnskap og perspektiver til fagstoffet, fra hverdagens *doxa-nivå* til et mer teoretisk *logos-nivå*. Dersom elevene blir møtt med problemstillinger som oppleves som relevante vil de bli utfordret og nødt til å engasjere seg for å finne egne svar (Freire, 2003).

Som nevnt innledningsvis er ikke diskusjon og samtale den eneste undervisningsmetoden som egner seg for å knytte lærestoffet til elevenes verden, og skape nærhet mellom tidligere erfaringer og ny kunnskap (Witteck, 2012). Tønnessen og Tønnessen trekker frem ekskursjon som en god metode for å ”oppheve skillet mellom skolen og verden utenfor skolen”, der man ”oppsoker undervisningsgjenstander i deres naturlige omgivelser (Tønnessen & Tønnessen, 2007: 216). Ekskursjoner betyr altså at man tar undervisningen ut av klasserommet og ut i ”den virkelige verden”. Det å oppleve det man lærer om i klasserommet i praksis vil gjøre at lærestoffet oppleves som mer håndfast og begripelig, noe som gjør det lettere å ”tolke virkeligheten i sin kompleksitet”, som Tønnessen og Tønnessen sier det (2007: 216).

I denne oppgaven er informantene lærere for elever som skal bruke stemmeretten sin for første gang som sekstenåringer, hvor de skal være med på å bestemme hvem som skal styre deres kommune. Elevene har derfor, som andre med stemmerett, mulighet til å påvirke utformingen av sitt eget lokalsamfunn. Det vil derfor være interessant å se om lærerne vektlegger autentiske saker som partiene har på sine programmer, og hvordan valgresultatet kan påvirke beslutninger som berører elevenes hverdag.

2.2.4 Bruk av kunnskapskilder

Det er ikke lenger sånn at læreboka står som en autoritær og eneveldende kilde til kunnskap i skolen, slik som den tradisjonelt har vært. Før var lærebøkene ”autorisert” på den måten at de inneholdt dannelsesviten og kulturarv som myndighetene ønsket å videreføre til de oppvoksende generasjoner (Tønnessen & Tønnessen, 2007: 101). Læreboka er fortsatt mye brukt, men når det kommer til det å være oppdatert og aktuell har den ikke mulighet til å konkurrere med internett som informasjonskilde. På internett blir det kontinuerlig produsert mer informasjon, som bare er et tastetrykk unna. Dette, sammen med TV, radio, aviser, reklameplakater, blader – for å nevne noe – gjør at vi i dagens samfunn må orientere oss i store mengder informasjon. I demokratiundervisningen fører dette med seg både muligheter og utfordringer. Det er ikke tvil om dersom man er bevisst på bruken av informasjonen, har man her tilgang til en fantastisk ressurs – både som lærere og elever. Samtidig kan informasjonsmengden framstå som massiv og uoversiktlig hvor det er utfordrende å finne fram til det man leter etter, for ikke å snakke om at IKT-tette klasserom kan føre til at fokuset forsvinner bort fra undervisningen og til utenomfaglig aktivitet (Solhaug & Børhaug, 2012). For at elevene skal kunne benytte seg av de mulighetene som internett har gitt oss, må de lære seg hvordan de både skal kunne *finne, bruke og produsere* relevant informasjon. På bakgrunn av dette har begrepet *literacy* blitt introdusert, for å beskrive en ny type kompetanse som behøves både i dagens og framtidens samfunn. Tibor Koltay går så langt at han argumenterer for at literacy er grunnleggende for utvikling av demokrati, kulturell deltakelse og aktivt medborgerskap (2011: 212).

Direkte oversatt til norsk vil literacy bety at man har *evnen til å lese og skrive*. Dette er imidlertid ikke en god oversettelse, da begrepet inneholder langt flere aspekter enn det (Blikstad-Balas, 2016). Først av alt må elevene få strategier som gjør at de klarer å finne fram til relevant og god informasjon. Dette innholdet må de videre kunne dekode og analysere for å forstå. Elevene må også være kildekritiske, og vurdere hvorvidt informasjonen er pålitelig og representativ, både med tanke på avsender, innhold og språk. Elevene må kunne reflektere over at språk og tekst aldri er helt objektivt, og hvordan ulike kilder bygger på hverandre og snakker sammen. Noen teoretikere inkluderer også en produksjonsdimensjon i literacy-begrepet (for eksempel Koltay, 2011), hvor evnen til å skrive og å bruke informasjon i egne arbeider blir vektlagt. Dette er spesielt relevant i skolesammenheng, der elevene selv skal produsere tekst, både skriftlig og muntlig (Blikstad-Balas, 2016; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Selv dette er en snever forklaring av begrepet, som innebærer mange ulike ferdigheter

og kompetanser som kreves for å kunne navigere seg i havet av informasjon som ligger ute på nettet, på en effektiv og etisk forsvarlig måte (Kahne, Lee, & Feezell, 2012; Koltay, 2011).

Joseph Kahne, Nam-Jin Lee og Jessica Timpany Feezell (2012) legger vekt på at det er en viktig kobling mellom elevers samfunnsengasjement og det at de får eksplisitt undervisning i literacy. De bygger argumentene sine på at elevene må få tilgang til ulike synspunkter og meninger for å forstå at en sak er kompleks og alltid har flere sider. De legger også vekt på at demokratiet har utviklet seg, og som tidligere omtalt har internett ført med seg flere måter å engasjere seg på, som går utover de tradisjonelle innflytelseskanalene. For at elevene skal bli bevisste på og kunne benytte seg av disse mulighetene må de imidlertid lære hvordan de skal gjøre det. De mener at literacy er nøkkelen for å gå fra passive mottakere til å bli aktive deltakere. Dette gjelder også for fysisk deltakelse på tradisjonelle arenaer – i og med at engasjementet på digitale plattformer kan smitte over og gi motivasjon til å utforske andre deltakelsesformer. For at dette skal realiseres må elevene få eksplisitt undervisning i literacy, som gjør at de får verktøyene til å navigere i den digitale verdenen (Kahne et al., 2012).

Som sagt har lærebøkene endret sin funksjon i skolesammenheng, da de ikke lenger har posisjon som ”fasit” (Tønnessen & Tønnessen, 2007). Læreboka blir fortsatt brukt i de fleste klasserom, men nå konkurrer den med flere kunnskapskilder (Blikstad-Balas, 2016). Et argument for å fortsatt beholde læreboka som en del av elevenes pensum, er nettopp den store mengden av informasjon som finnes der ute. Elevene bør også være kritiske til lærebøkene, på lik linje med andre kilder, men allikevel kan de være til hjelp for både elever og lærere, spesielt når det kommer til grunnleggende begreper og kategorier. Boka kan også være til hjelp for å klare å orientere seg i andre kilder, hvor man har et utgangspunkt for å klare å skille ”det vesentlige fra det uvesentlige, det betydningsfulle fremfor det banale” (Tønnessen & Tønnessen, 2007: 126). Læreboka har altså gått fra å være fasit til å bli en orienteringshjelp (Tønnessen & Tønnessen, 2007: 126). Samtidig er det helt vesentlig at lærerne bruker andre kilder som supplement i undervisningen, ikke minst for å gjøre undervisningen relevant og aktuell, og tilpasset til elevenes hverdag og interesser, som vi var inne på i forrige delkapittel. Koritzinsky argumenterer i denne sammenhengen for at geografisk nærhet bør være sentralt når man velger ut lærestoff, og at man må bevege seg ”fra det nære til det fjerne” (Koritzinsky, 2014). Det å vise til personer, begivenheter og steder som elevene kjenner til gjør det lettere å engasjere elevene i undervisningen, da de selv har erfaring og kjennskap til

lærestoffet. Kanskje bor de ved siden av et område som utredes, eller kanskje har de vært på et arrangement der ordføreren har holdt tale, for eksempel. Koritzinsky (2014) mener at dette både skaper identitet og gjør det lettere å se sammenhenger i faget. Lokalmedier i form av TV, aviser eller radio kan derfor være viktige kilder i samfunnsfagundervisningen, som supplement til læreboka.

2.2.5 Oppsummering

I teorikapittelet har det blitt vist til litteratur som omhandler ulike aspekter ved demokratiundervisningen. Kapittelet startet med at det ble redegjort for liberal, kommunitaristisk og deliberativ demokratiforståelse, i tillegg til begrepsparet det store og det lille demokratiet. Deretter så vi på ulike perspektiver på hvordan formene og arenaene for demokratisk deltakelse har utviklet seg de siste årene, og hva det kan si oss om ungdoms politiske engasjement. Både lærerens syn på, og forståelse av, demokrati og deltakelse vil kunne påvirke både undervisningens innhold og metoder, som igjen vil påvirke elevenes medborgerkompetanse. Det vil derfor være interessant å se hvordan lærerne i studien forholder seg til nettopp dette, og om den spesielle konteksten med forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder hadde noen innvirkning på dette. Videre i kapittelet ble vist til litteratur og teorier som handler om hvordan praktisk undervisning kan gjennomføres, for å bidra til å skape demokratiske medborgere. Her ble det lagt vekt på Strays (2012) modell om undervisning om, for og gjennom demokratisk deltakelse. De påfølgende delkapitlene handlet om klassesamtaler og dialog som demokratisk undervisningsaktivitet, og viktigheten av personlig motivasjon og engasjement for læring og deltakelse. Siste delkapittel omhandlet kunnskapskilder i samfunnsfag, for både lærere og elever. Demokratiundervisning er et stort felt, som det både er forsket og skrevet mye om. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne litteraturen, da det på ulike måter kan kaste lys over det mine informanter fortalte meg om demokratiundervisningen de hadde skoleåret 2014/2015. Den beskrevne litteraturen og teorien danner altså det teoretiske rammeverket for tolkningen og diskusjonen av datamaterialet i denne oppgaven. I neste kapittel vil det bli redegjort for metoden jeg har brukt for å samle inn og behandle datamaterialet, før funnene fra selve undersøkelsen vil bli diskutert i kapittel 4.

3 Metode

I metodekapittelet vil det bli redegjort for forskningsmetoden som ble brukt i undersøkelsen. Her vil jeg strebe etter gjennomsiktighet i forskningsprosessen, gjennom å tydeliggjøre undersøkelsens ”hva, hvorfor og hvordan”. Først vil jeg begrunne det overordnede valget av metode, før jeg går kronologisk gjennom metodiske overveielser før, under og etter datainnsamlingen. Kapittelet blir avsluttet med en drøfting av etiske hensyn som har vært gjeldende i alle stegene av datainnsamlingen og gjennom hele forskningsprosessen.

3.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode

Ifølge Creswell (2014) er det problemstillingen som bestemmer hvorvidt du skal benytte deg av kvalitative eller kvantitative forskningsmetoder. I min masteroppgave er jeg ute etter å få dybdekunnskap heller enn breddekunnskap og velger derfor å benytte meg av kvalitative metoder. Mer spesifikt har jeg blant de kvalitative metodene valgt å samle inn datamateriale ved å gjennomføre intervju. I min undersøkelse er jeg ute etter å få innsikt i læreres subjektive tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til demokratiundervisningen skoleåret 2014/2015. Med andre ord er jeg ute etter *begrunnelser for praksis*, og ikke *observasjon av praksis*, noe som gjør at intervju er en egnet forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et intervju kan struktureres og gjennomføres på flere måter. Vi skiller ofte mellom ustrukturerte, semistrukturerte og strukturerte intervjuer (Kleven, 2014). Jeg valgte å benytte meg av en semistrukturert eller halvstrukturert tilnærming. Hovedgrunnen var at jeg skulle undersøke et tema og en problemstilling som det ikke er mye forsket på. Dette gjorde at jeg hadde lite tidligere forskning som jeg kunne bygge hypoteser på, og derfor ikke visste hva jeg kunne forvente meg av svar. På bakgrunn av dette måtte jeg utelukke strukturerte intervju, siden jeg måtte ha mulighet til å fange opp og forfølge interessante og uventede utsagn fra informantene med oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). På den andre siden egnet det seg heller ikke med helt åpne intervjuer, siden jeg hadde en formening om hva jeg ønsket å undersøke å få svar på (Kleven, 2014). Derfor endte jeg opp med å utarbeide en semistrukturert intervjuguide, med forslag til spørsmål knyttet til de mest sentrale temaene jeg ønsket å undersøke.

3.2 Arbeid i forkant av datainnsamling

Å gjennomføre et semistrukturert intervju er ikke uten mulige fallgruver. Som tidligere nevnt er intervjueren selv det viktigste verktøyet i en intervjusituasjon, og som masterstudent er min erfaring med metoden heller liten (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette følgende vil jeg diskutere hva jeg gjorde for å forberede meg, hovedsakelig med vekt på forarbeidet og utarbeidelsen av intervjuguiden og det å gjennomføre pilotintervju. Disse punktene - å ha innsikt i foreliggende litteratur og å gjennomføre pretester - er noe av det Cohen, Manion og Morrison (2011) drar frem som viktig for å øke begrepsvaliditeten i en undersøkelse.

3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Ved å benytte seg av en semistrukturert intervjuguide, hvor man følger opp informantenes svar med oppfølgingsspørsmål, er det alltid en mulighet for at man for eksempel snakker seg bort fra temaet, eller kanskje enda viktigere: at jeg som intervjuer ikke har nok erfaring til at jeg klarer å være spontan eller å vite hvilke oppfølgingsspørsmål som vil være fruktbare. Som Kvale og Brinkmann understreker, vil den sist nevnte utfordringen kunne begrenses ved at man er godt forberedt (Kvale & Brinkmann, 2015). En avgjørende del av forberedelsene i forkant av et semistrukturert intervju er derfor å utarbeide en god intervjuguide. Målet var å sitte igjen med en ramme som både gir intervjuet en retning og et mål, samtidig som det åpner for interessant og uventet informasjon underveis, som man ta kan ta tak i ved å stille utdypende oppfølgingsspørsmål (Cohen et al., 2011).

Som vi kommer tilbake til senere i metodekapittelet, var jeg forholdsvis sent ute med å sende inn søknad om godkjenning av prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (fra nå av bare kalt NSD), noe som førte til at det tok tid før jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen. Det positive med dette var at jeg brukte ventetiden til å sette meg inn i eksisterende forskning og foreliggende teori, både på demokratiundervisning generelt, og forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder spesielt. Både Cohen et al. (2011) og Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at en av forutsetningene for å kunne bidra med ny kunnskap om et fenomen er å vite hva som allerede foreligger, noe som også er en nødvendighet for å kunne stille relevante spørsmål som gir gode og brukbare data til å nettopp: kunne bidra med ny kunnskap. Jeg brukte derfor lang tid på prosessen det er å lese seg opp på temaet, gjennom både norsk og internasjonal forskning.

Det foreligger et bredt utvalg av teori og forskning på demokratiundervisning, noe som gjør det til et utfordrende felt å sette seg inn i når man skriver en 30-poengs masteroppgave. Jeg måtte derfor begrense meg, og ta utgangspunkt i det jeg mente ville være mest fruktbart for å belyse problemstillingen min. Teorien og litteraturen jeg fant ble da utgangspunkt for utarbeidelse av problemstilling og forskningsspørsmål for oppgaven, som senere ble operasjonalisert i spørsmål til intervjuguiden, hvor jeg var bevisst på at det skulle være en god sammenheng mellom alle stegene i operasjonaliseringen. Til slutt satt jeg igjen med en omfattende intervjuguide med mange spørsmål. Jeg forsto allerede på dette tidspunktet at det var for mange spørsmål og at de til dels overlappet hverandre. Neste steg på veien var å gjennomføre pilotintervju, slik at jeg kunne prøve ut intervjuguiden for å se hvilke spørsmål jeg kunne videreføre, hvilke som måtte omformuleres, og hvilke som kunne forkastes.

3.2.2 Pilotintervju

Det var hovedsakelig to grunner til at jeg ønsket å gjennomføre pilotintervju. 1) for å gjøre en viss kvalitetssikring av intervjuguiden min, og 2) for å få mer praktisk erfaring med å intervju og å bli tryggere og mer bevisst på min egen rolle og fremtreden i intervjusituasjonen. I og med at jeg selv ikke har noen bekjente som har vært samfunnsfaglærer i kommuner som har vært med på forsøksordninger var det vanskelig for meg å kunne gjennomføre virkelighetstro prøveintervjuer. Jeg spurte allikevel en medstudent på lektorprogrammet om å stille opp. Hun har samfunnsfag som hovedfag, så selv om hun ikke kunne svare på spørsmål knyttet til forsøksordningen, kunne hun svare på spørsmål som omhandlet demokratiundervisning i samfunnsfag generelt. Målet med prøveintervjuene var uansett ikke å samle inn data, men å få noen utenforstående til å hjelpe meg med å bedømme om jeg hadde spørsmål enten var for åpne, for ledende, for utydelige, eller om noen steder brukte fagbegreper, ord og vendinger som kunne være ukjente for informantene. Dette var og aspekter som hun kom med tilbakemeldinger på, som jeg brukte til å komprimere og spisse intervjuguiden. På bakgrunn av tilbakemeldingene fra prøveinformanten min bestemte jeg meg også for å sende ut en oversikt over temaene i intervjuguiden til informantene før intervjuene, til tross for at det da er en risiko for at det kan gå utover spontaniteten og flyten i samtalen i selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde jeg for at informantene skulle ha tid til å reflektere over spørsmålene på forhånd, noe jeg håpet at ville gi et rikere og mer utfyllende datamateriale Den endelige intervjuguiden som jeg brukte ligger vedlagt, se vedlegg 1.

3.3 Datainnsamlingsprosessen

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for selve datainnsamlingsprosessen. Jeg begynner med å gjøre rede for hvilken metode jeg brukte for å velge ut informantene, for så å redegjøre for prosessen med rekruttering av informanter. Delkapittelet blir avrundet med en diskusjon rundt selve intervjusituasjonen.

3.3.1 Utvalg og informanter

Som nevnt i innledningen har det blitt gjennomført forsøksordning med nedsatt stemmerett ved to anledninger: lokalvalgene i 2011 og 2015. For å innskrenke oppgaven valgte jeg å fokusere på utelukkende de tjue kommunene som var med på forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder i 2015. En annen begrunnelse for dette valget er også at det nå er 6 år siden 2011, og at det derfor kan være vanskelig for lærerne å huske så langt tilbake i tid. Videre valgte jeg å se på samfunnsfagundervisningen på *ungdomsskoler* framfor videregående skoler. Det er flere grunner til dette. Først av alt handler det om undervisningens varighet. Lokalvalgene er vanligvis på høsten, noe som også var tilfelle i 2015. Det vil si at de yngste førstegangsvelgerne startet på videregående like før valget. Som informantene i studien til Ødegård og Winsvold (2016) uttalte er det mye som skjer den første tiden på videregående skole, som gjør at en del av undervisningen går bort. Derfor mener jeg at det er mer hensiktsmessig å se på undervisningen som elevene får skoleåret før valget, da de går på tiende trinn. Det er også et argument at alle har rett og plikt til å fullføre den tiårige grunnskolen, mens det er frivillig *om og hva* du studerer på videregående skole (Lovdata.no, Opplæringslova §2-1). Videre kan dette underbygges med hensyn til studiens mål om å bidra med ny kunnskap på feltet. Både Ødegård og Winsvold (2016) og Lund (2016) intervjuet i sine studier informanter som var lærere og elever på videregående, mens det så langt jeg vet enda ikke er noen som har intervjuet ungdomsskolelærere. Oppsummert ønsket jeg altså å intervju *samfunnsfaglærere som arbeider på ungdomsskoler i kommuner som deltok i forsøksordningen i 2015, og som skoleåret 2014/2015 underviste i samfunnskunnskap på tiende trinn*. Når jeg så hadde funnet en begrenset gruppe som ville være aktuelle som informanter, kom spørsmålet til hvordan jeg skulle trekke utvalget som jeg skulle kontakte for å spørre om de ville stille opp som informanter i studien. Utvalget ble en form for ikke-sannsynlighetsutvalg, og nærmere bestemt det Cohen et al. kaller et forhåndsbestemt utvalg, forklart som et håndplukket utvalg av informanter, plukket ut på bakgrunn av forskerens vurdering av deres mulighet til å kunne si noe om dette spesifikke emnet (Cohen et al., 2011).

Undersøkelser basert på denne typen utvalg åpner ikke for at svarene til informantene er representative for resten av populasjonen, og det ikke er grunnlag for å generalisere datamaterialet ut over de individene som stilte opp. Dette anså jeg heller ikke som et problem, da formålet med studien ikke var å kunne generalisere til en større populasjon, men derimot det å få dybdeinformasjon fra mennesker som er i posisjon til å kunne gi det (Cohen et al., 2011).

Arbeidet med å rekruttere informanter startet i slutten av februar, etter at jeg fikk klarsignal fra NSD om at studien var godkjent, og at jeg kunne begynne å kontakte utvalget mitt. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg at jeg skulle reise rundt i landet for å intervju informantene. Det viste seg imidlertid at det ikke var så enkelt å få tak i informanter som ønsket å stille opp i studien. Jeg måtte derfor endre både strategi for å ha mulighet til å få nok datamateriale til å i det hele tatt skrive en masteroppgave. Derfor bestemte jeg meg for å heller gjennomføre *telefonintervju* med informantene. Dette gjorde at jeg ikke lenger behøvde å tenke på å velge ut kommuner basert på økonomiske og tidsmessige hensyn med tanke på reise. Etter at disse begrensningene ikke lenger var til stede tok jeg kontakt med *alle* ungdomsskoler i *alle* kommuner som var med på forsøksordningen i 2015, til sammen tjue kommuner og rundt femti ungdomsskoler. I mailen jeg sendte ut forklarte jeg kort om prosjektet, og spurte om jeg kunne få kontaktinformasjon til de aktuelle lærerne. Etter det sendte jeg kontinuerlig e-post eller ringte til alle lærerne, etterhvert som jeg fikk svar fra skolene. Det var til slutt fire lærere som meldte sin interesse, og som endte opp som mine informanter. Det kan være flere grunner til at ikke flere ønsket å stille opp, for eksempel at de allerede har mye å tenke på i en travel lærerhverdag, eller at det begynner å bli noen år siden forsøket og at de selv opplevde at de ikke husket godt nok tilbake. Uansett så er det helt tydelig at mitt utvalg var basert på frivillig deltakelse, i flere ledd – først hos skolene som mottok den første mailen, og så lærerne selv da de fikk forespørselen fra meg (Cohen et al., 2011).

Intervju er en metode som gir oss rike data, men det er og en tid- og arbeidskrevende metode, både når det kommer til datainnsamling og behandling og analyse av datamateriale i etterkant. Man må altså balansere mellom å få nok informanter til å kunne belyse forskningsspørsmålene tilstrekkelig, samtidig som datamaterialet ikke blir for omfattende til å gjøre dyptgående analyser (Creswell, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ingen fasit på

hvor mange informanter som er ”nok” i en intervjuundersøkelse. I og med at formålet ikke er å kunne generalisere funnene er det ikke sånn at ”jo flere intervjuer, desto mer vitenskapelig” (Kvale & Brinkmann, 2015: 148). Brinkmann og Kvale skriver at svaret på hvor mange informanter man trenger er at man skal ”intervjue så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite” (Kvale & Brinkmann, 2015: 148). Da jeg hadde transkribert intervjuene og kommet i gang med analysen min fant jeg ut at jeg hadde fått et fyldig datamateriale etter disse fire intervjuene, og at jeg hadde nok til å kunne belyse problemstillingen min. I og med at jeg ikke kom i gang med intervjuene før begynnelsen av mars, og allerede da kjente på et økende tidspress, valgte jeg å bruke mer tid på bearbeiding og tolkning av det datamaterialet jeg hadde, heller enn å starte på en ny runde med leting etter informanter.

3.3.2 Intervjusituasjonen

I og med at det er under intervjuene selve datamaterialet blir samlet inn, er naturligvis kvaliteten på intervjuet er avgjørende for alle de påfølgende fasene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette delkapittelet vil jeg prøve å gjøre rede for hvordan intervjuene foregikk, og for ulike forhold som på forskjellige måter kan ha påvirket kvaliteten på intervjuene og dataene jeg samlet inn.

Som det ble gjort rede for tidligere endte jeg opp mer å bruke telefonintervju som metode. Det er en intervjuform som i blir brukt i økende grad i kvalitativ forskning, som medfører både fordeler og ulemper. Den fordelene som var avgjørende for mitt valg var som nevnt at jeg kunne intervju informanter fra hele landet, uten å måtte tenke på geografiske avstander, tidsbruk eller reisekostnader. En av ulempene er at når man ikke er fysisk til stede sammen med den man intervjuer, vil man ikke kunne oppfatte kroppsspråk, ansiktsuttrykk eller andre gester som kan være av interesse. Dette var da informasjon som jeg ikke hadde tilgang på (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av intervjuene prøvde jeg å legge til rette for at informantene skulle være komfortable og trygge i situasjonen. Jeg avtalte tidspunkt med informantene i god tid på forhånd, hvor jeg la vekt på at vi skulle finne et tidspunkt som passet for dem. De fikk og tilsendt en komprimert versjon av intervjuguiden med oversikt over tema og noen aktuelle spørsmål på forhånd, samt informasjon om at intervjuet kom til å vare rundt en halv time.

Videre ble de tilsendt et informasjonsskriv jeg utarbeidet etter mal fra NSD, med informasjon om blant annet hvordan datamaterialet skulle bli behandlet, at det var frivillig og delta, at jeg ønsket å benytte båndopptaker og at jeg ville gjøre mitt ytterste for å sikre deres konfidensialitet. Under selve intervjuene passet jeg på å sitte på et rolig sted hvor jeg var sikker på at jeg ikke ville bli forstyrret, og hvor det var lite bakgrunnsstøy. Jeg tok lydopptak ved hjelp av datamaskinen, som jeg gjorde klart før jeg ringte informantene. Før vi begynte gjentok jeg også det jeg tidligere hadde skrevet til dem via e-post, om at oppgaven på ingen måte er ment som en normativ eller vurderende føring på hvordan ”dette” skal gjøres, men at oppgaven tvert i mot har et beskrivende og analytisk utgangspunkt. På denne måten ville jeg legge en uhøytidelig tone for intervjuet, for å bidra til at informantene senket skuldrene. Det er alltid en fare for at informanter holder tilbake eller vrir på sannheten for å fremstå annerledes, noe jeg derfor ville prøve å gjøre det jeg kunne for å motarbeide (Kleven, 2014). I løpet av intervjuene var jeg bevisst på min rolle som intervjuer, og jeg passet jeg på å framstå som lyttende og åpen, interessert og oppmuntrende. Jeg la vekt på å ha en lystig tone, og å aktivt bruke ikke-verbale bekreftelser som ”mhm” og ”aha”. Jeg var også bevisst på at informantene skulle få tenke seg om, at jeg ikke skulle avbryte pauser. I og med at jeg ønsket at intervjuet skulle være avslappet og minne om en vanlig samtale ble ikke intervjuguiden fulgt kronologisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når det dukket opp noe uventet og interessant, eller om jeg ønsket at informantene skulle utdype seg. Dette førte til at ikke alle informantene fikk akkurat de samme spørsmålene, og at jeg endte opp med et ulikt datamateriale fra hvert av intervjuene, selv om jeg tok utgangspunkt i den samme intervjuguiden. Dette ser jeg imidlertid på som en styrke heller enn en svakhet, i og med at målet mitt var å få innblikk i deres unike historier, erfaringer og perspektiver, og ikke å kunne sammenligne informantene kvantitativt. Alle intervjuer ble avsluttet med at jeg spurte om det var noe de ønsket å tilføye, eller om det var noe de hadde på hjertet som de ikke hadde fått uttrykt i intervjuet.

3.4 Behandling av datamaterialet

Etter at intervjuene var ferdige startet behandlingen av datamaterialet. I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem for å transkribere, kategorisere og tolke datamaterialet.

Jeg benyttet meg som sagt av båndopptaker under intervjuene, etter samtykke fra informantene. Disse lydopptakene gjorde at jeg var i stand til å få grundige og detaljerte transkripsjoner fra intervjuene. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver vil transkripsjonene gjøre at man lettere får strukturert materialet på en oversiktlig måte, noe som også tilsier at transkripsjonsprosessen er den første delen av analysen. Jeg valgte av tidsmessige hensyn å ikke benytte meg av en fast transkripsjonsnøkkel. For at minst mulig mening skulle gå tapt eller endres, ville jeg allikevel legge meg så nært opp til de virkelige uttalelsene som mulig, og inkluderte derfor småord, ”stotring” og omformuleringer i sitatene. Av hensyn til informantenes anonymitet har jeg imidlertid ”oversatt” uttalelsene deres fra dialekt til bokmål.

Jeg har hatt det Kvale og Brinkmann (2015: 219) kaller en fortellende tilnærming til intervjuet. I behandlingen av datamaterialet har jeg derfor vært bevisst på at informantens fortelling ikke skulle bli fragmentert og oppstykket i prosessen fra råmateriale til presentasjon. Spørsmålet jeg forholdt meg til da var ”hvordan kan jeg rekonstruere den opprinnelige historien som ble fortalt meg av intervjupersonen, til en historie som jeg ønsker å presentere for mitt publikum?” (Kvale & Brinkmann, 2015: 220). I og med at jeg hadde brukt en ustrukturert intervjuguide var det ikke alle informantene som fikk spørsmålene i samme rekkefølge, og det var heller ikke alle som fikk de samme spørsmålene. I hvert intervju gikk noen av spørsmålene ut, mens nye kom til. Det første jeg gjorde etter transkriberingen var derfor å kode datamaterialet for å få oversikt over hvilke temaer og aspekter ved demokratiundervisningen hver av informantene hadde fortalt meg om. Da benyttet jeg meg både av overordnede og store kategorier som ”undervisning”, ”verktøy” eller ”lærebok”, og koder som mer spesifikt var knyttet til det teoretiske rammeverket, for eksempel ”deltakende undervisning”, ”elevråd”, ”det lille demokratiet / det store demokratiet” og lignende. Etter å ha fått en bedre oversikt over datamaterialet sorterte jeg uttalelsene tematisk, for å få et tydeligere bilde på hvilken struktur jeg ønsket å ha i oppgaven. Selv om målet med denne undersøkelsen ikke er å sammenligne intervjuene og svarene for å finne en generaliserbar ”sannhet” som er representativ for en populasjon, er det allikevel interessant å se fortellingene til informantene i sammenheng, for å se om det er noen tendenser eller klare skiller i svarene. Dette har jeg og gjort ved flere anledninger. Andre steder tar jeg utgangspunkt i fortellingene til bare en av informantene. Mitt mål har på sett og vis vært å både formidle det unike hos hver av informantene og deres narrativer, samtidig

som det har vært å gjøre rede for hvilke oppfatninger som ser ut til å være felles for flere av dem.

Jeg har benyttet meg av det teoretiske rammeverket som det ble gjort rede for i kapittel 2 i fortolkningen av informantenes fortellinger. Det er derfor sannsynlig at mine fortolkninger går utover informantenes selvforståelse (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette medfører at jeg har måttet være særlig bevisst på to ting. Først at jeg ikke ilegger informantene meninger og holdninger de ikke har, eller ”overtolker” deres utsagn, og for det andre at jeg ikke bare leter etter aspekter som går overens med, eller i motsetning til, utvalget av teori og litteratur jeg bruker i oppgavens rammeverk (Kvale og Brinkmann, 2015). For å begrense faren ved første punkt har jeg aktivt gjengitt utsagn fra informantene, og gjort det tydelig for leseren hva som er informantenes sitater og hva som er mine tolkninger.

3.5 Ethiske hensyn – gjennom hele forskningsprosessen

Over har det blitt redegjort for hvilke valg og vurderinger jeg har tatt både før, under og etter datainnsamlingen. I dette delkapittelet vil jeg diskutere hvilke etiske hensyn som har vært gjeldende i alle stegene av datainnsamlingen, gjennom hele forskningsprosessen.

Kvalitativ forskning handler om å samle inn informasjon *om* mennesker, *fra* mennesker (Creswell, 2014). Når man skal gjennomføre intervjuundersøkelser er det derfor en rekke etiske problemstillinger som man må ta hensyn til i alle faser, gjennom hele forskningsprosessen. Det betyr ikke at man må finne en løsning på dem, men at det er viktig å ha et reflektert og gjennomtenkt forhold til at det er mange etiske usikkerhetsområder knyttet til en kvalitativ studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg er en fersk forsker, og jeg har enda ikke har disse betraktningene automatisert og under huden. Jeg har derfor måttet være bevisst på dette gjennom hele prosessen. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem fire punkter som særlig viktige når det kommer til etiske retningslinjer, og det er betydningen av henholdsvis *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle*. Jeg starter dette delkapittelet med å diskutere mitt eget prosjekt opp mot disse fire punktene, før jeg drøfter hvilke refleksjoner jeg har gjort meg rundt forskningens validitet og reliabilitet.

3.5.1 Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle

Det første av Kvale og Brinkmanns (2015) fire punkter handler om betydningen av at informantene er i posisjon til å kunne gi *informert samtykke* til å delta i studien. Dette innebærer blant annet at de får vite at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke seg fra studien. De må og informeres om hva som er formålet med studien, og hvilke fordeler og ulemper det kan medføre å delta. Videre er det viktig at de informeres om hvordan dataene skal brukes, og hvem som vil få tilgang til datamaterialet og resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Alt dette var tatt med i et informasjonsskriv som ble sendt til informantene via mail i forkant av intervjuet, sammen med et samtykkeskjema. Begge var utarbeidet etter mal fra NSD. Der fikk Informantene og informasjon om studiens *konfidensialitet*. Blant annet ble det lagt vekt på at alle ville bli anonymisert gjennom fiktive navn, og at jeg ikke kom til å nevne hvor i landet de holder til. Dette ble gjort på bakgrunn av hensynet til *konsekvensene* deltakelsen kan føre med seg for deltakerne, og at det er viktig at deres privatliv skal beskyttes, og at informasjonen ikke skal kunne spores tilbake til dem (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten la jeg til rette for at informantene selv skulle kunne vurdere hvorvidt de eventuelle følgene for dem var verdt å risikere for å bidra til å oppnå formålet med studien, som var å frembringe ny kunnskap om demokratiundervisningen knyttet til forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må tenke grundig gjennom *sin egen rolle* i undersøkelsen, og hvordan det kan påvirke forskningsresultatene. Dette innebærer blant annet at jeg har måttet reflektere rundt maktforholdet mellom forsker og informant i intervjusituasjonen, og balansen mellom det å være forsker om medmenneske. Som sagt innledningsvis har jeg hele tiden hatt et bevisst forhold til de etiske problemstillingene som forskning alltid fører med seg. Dette innebærer små og store valg, alt fra at jeg i tråd med NSD sine retningslinjer ventet med å få godkjenning fra dem før jeg kontaktet utvalget mitt, til at jeg gjorde mitt for at informantene skulle ha en god opplevelse i intervjusituasjonene. Det har også stilt krav til hvordan jeg har behandlet datamaterialet, både i innsamling, transkripsjon, analyse og publisering. Alle lovnadene og forsikringene informantene fikk har selvsagt blitt holdt i hevd. Dokumentene ligger vedlagt, se vedlegg 2 og 3 for nærmere ettersyn.

3.5.2 Validitet og reliabilitet

Forskningens validitet handler om hvorvidt resultatene i forskningen din er gyldige og pålitelige. Grunnen til at vi også i kvalitativ forskning snakker om gyldighet er ikke at vi må oppnå en absolutt sannhet for at undersøkelsen skal være brukbar eller troverdig, men at vi skal kunne være i stand til å si noe om hva som er en troverdig slutning, og hva som ikke er det (Maxwell, 2013). For at vi skal kunne gjøre det må du stadig være bevisst på hvilke *validitetstrusler* du kan møte. Man kan aldri eliminere validitetstruslene helt, men det er viktig å reflektere rundt hva som kan påvirke validiteten i studien, og hvordan man på best mulig måte kan prøve å møte disse truslene (Maxwell, 2013).

Joseph A. Maxwell trekker fram to spesifikke validitetstrusler som gjør seg gjeldende i kvalitativ forskning: Forskerens forutinntatthet og reaktivitet (Maxwell, 2013). Alle mennesker møter og opplever verden med et sett av forventninger, en forforståelse og bakgrunnskunnskap, også jeg i min rolle som forsker (Grimen & Gilje, 2013). Her vil jeg prøve å trekke fram to av disse, som jeg tenker kan ha hatt påvirkning på studien. Det første punktet er min rolle som masterstudent i samfunnsfagdidaktikk. I løpet av mine fem år på universitetet har jeg fått innsikt i ulike teorier og forskningsbidrag som diskuterer samfunnsfagsdidaktikk, både på et praktisk og mer teoretisk plan. Selv om jeg har et kritisk blikk på det jeg møter på universitetet har dette allikevel påvirket min forståelse, noe jeg må være bevisst på i intervjuene. Dersom informantene forteller om deler av sin praksis som enten stemmer eller ikke stemmer overens med den teorien jeg bruker eller de perspektivene jeg har tilegnet meg gjennom universitetsutdannelsen min, kan jeg ikke gi uttrykk for dette. Det andre punktet jeg mener at det er relevant å fortelle om er mitt eget samfunnsengasjement, som jeg har hatt så lenge jeg kan huske. Innledningsvis fortalte jeg at jeg som ungdomspolitiker arbeidet med stemmerett for 16-åringer da jeg var leder for Ungdommens fylkesting i Møre og Romsdal (2009-2011). Dette er fortsatt en sak som engasjerer meg, selv om rollen min har endret seg fra å være elev og ungdomspolitiker til å bli lærer og forsker. Det har derfor vært svært sentralt at jeg har reflektert rundt mine egne meninger og holdninger til dette, og strebe etter at de ikke skal påvirke forskningsresultatene. Dette har selvsagt vært viktig gjennom hele prosessen, men kanskje spesielt i arbeidet med å tolke og presentere dataene. Her har jeg vært veldig bevisst på at jeg ikke skal ignorere data som ikke stemmer overens med mine hypoteser og forforståelse, og at jeg skal rapportere hele bredden i svarene jeg har fått. Jeg har og arbeidet mye for å sikre begrepsvaliditeten i

undersøkelsen min, for at det skal være samsvar mellom det jeg ønsker å finne ut noe om, og det dataene faktisk kan fortelle oss (Kleven, 2014). Dette var og en av grunnene til at jeg gjennomførte prøveintervju før jeg satte i gang datainnsamlingen.

Den andre validitetstrusselen som Maxwell trekker fram er *reaktivitet*, som handler om hvordan min rolle som intervjuer har påvirket informantene og deres svar. Man kan aldri sikre seg mot reaktivitet, da informantene alltid bli påvirket av intervjusituasjonen. (Maxwell, 2013). Jeg var allikevel, som jeg var inne på tidligere, bevisst på at jeg skulle opptre høflig og vennlig, og at mine egne meninger, holdninger og hypoteser ikke skulle skinne gjennom. Derfor var målet at spørsmålene informantene fikk ikke skulle være ledende, og at jeg skulle ha en nøytral reaksjon på svarene deres uansett hvordan de stemte overens med mine perspektiver på temaet. Ledende spørsmål kan og svekke dataenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette bringer oss over til neste punkt: studiens reliabilitet.

Jeg har tatt flere forhåndsregler med tanke på reliabilitet. Først og fremst handler det om at jeg har forsøkt å redegjøre for hele prosessen, og etterstrebe en gjennomsiktig forskningsprosess, hvor jeg ikke legger skjul på deler av prosessen som har vært vanskelig, eller valg som jeg har måttet ta som kan ha påvirket datamaterialet og min vurdering av det (Cohen et al., 2011). Andre ting som har vært med på å øke reliabiliteten i forskningen kan for eksempel være at jeg brukte båndopptaker i intervjuene, for å få så korrekte og detaljerte transkripsjoner som mulig. Jeg var og bevisst på å aktivt be informantene validere eller justere mine tolkninger av deres svar, ved å stille spørsmål som ”Forstår jeg deg riktig hvis...?” eller ”mener du at...?”, for så å artikulere min egen oppfattelse av det de uttalte (Cohen et al., 2011). Det er spesielt to faktorer som kan ha påvirket reliabiliteten til forskningen i negativ retning. Akkurat som at det kan være flere grunner til at noen ikke ønsket å stille opp, kan det også være flere grunner til at akkurat disse lærerne ønsket å stille opp, og at de hadde motiver som jeg som forsker ikke har innsikt i. Det fordrer at jeg enda tydeligere må understreke at utvalget ikke kan representere noen populasjon (Cohen et al., 2011). Den andre faktoren er tidsaspektet. Det er nå to år siden skoleåret studien handler om, noe som kan ha innvirkning på hva, og hvor detaljert, informantene husker tilbake. Dette var også samtlige av informantene klar på overfor meg – at det har skjedd mye siden den gang, og at de ikke husker alle detaljer fra undervisningen.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskningsmetoden jeg har brukt for å samle inn datamaterialet til undersøkelsen. Kapitlet åpnet med begrunnelser for hvorfor jeg har valgt kvalitative metoder og semistrukturerte intervjuer, før jeg kronologisk gikk gjennom hva jeg har gjort i de ulike stegene i forskningsprosessen. Kapitlet blir avsluttet med en drøfting av etiske hensyn som har vært gjeldende i alle stegene av datainnsamlingen og gjennom hele forskningsprosessen.

4 Diskusjon og tolkning av funn

Problemstillingen for oppgaven ble presentert innledningsvis, og lyder som følger: ”*hvordan forholdt samfunnsfaglærerne seg til forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder i forbindelse med demokratiundervisningen skoleåret 2014/2015?*”. I dette kapitlet vil funnene fra datamaterialet bli presentert og tolket i lys av de teoretiske bidragene som det ble redegjort for i kapittel 2. Kapitlet blir innledet med en kort presentasjon av informantene, før vi går over til å se på lærernes beretninger om hva som preget demokratiundervisningen dette skoleåret, både med tanke på innhold og undervisningsmetoder, samt hvordan lærerne opplevde at elevene forholdt seg til undervisningen. Her vil det og bli lagt vekt på hva lærerne forteller om sine tanker om demokratiundervisningens formål og utøvelse i generell forstand, uavhengig av den spesifikke konteksten med forsøksordningen. Dette vil gi leserne et bredere forståelsesgrunnlag før vi går inn i kapitlets neste del, som dreier seg om hvordan undervisningen dette året skilte seg ut og var annerledes fra andre år, og hvorfor lærerne gjorde – eller ikke gjorde – endringer i undervisningen elevene fikk i forkant av at de kunne bruke stemmeretten sin.

4.1 Kort presentasjon av informantene

Som det ble gjort rede for tidligere i oppgaven, endte jeg opp med fire informanter i utvalget mitt. Disse har jeg valgt å kalle *Kristian, Marthe, Marit* og *Theodor*. Alle arbeider på ungdomsskoler i kommuner som var med på forsøksordningen ved lokalvalget i 2015, og underviste i samfunnsfag på tiende trinn det aktuelle skoleåret.

4.2 Hva ble det lagt vekt på i demokratiundervisningen?

I teorikapitlet ble det gjort rede for Strays (2012) didaktiske modell, hvor hun deler demokratiundervisningen inn i tre dimensjoner: Undervisning *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Jeg har valgt å åpne tolknings- og diskusjonskapitlet med å se på hva lærerne fortalte da de ble stilt spørsmål om hva de mener at man må legge vekt på i demokratiundervisningen, og hva elevene bør lære og trenes i – i lys av denne didaktiske modellen.

4.2.1 Undervisning *om* demokrati

Jeg åpnet alle intervjuene med å spørre informantene hva de mener at det generelt burde legges vekt på i demokratiundervisningen. Kristian fortalte at han legger vekt på å forklare grunnprinsippene for demokrati, med fokus på maktfordeling. Videre sier han at han underviser om historien og utviklingen av demokratiet, og sammenligner det med diktatur og andre former for styresett. Han sier og at han legger vekt på rammene omkring det, og at ”*mennesket er bærebjelken i demokratiet*”. Marthe sier også at hun legger vekt på hva demokratiet er, og at hun i tillegg bruker tid på de ulike politiske partiene og hva de står for. Det disse to informantene forteller om mener jeg kan kategoriseres som undervisning *om* demokrati, hvor det er fokus på tilegnelse faktakunnskap (Stray, 2012).

Marit mener også at det er viktig at elevene lærer grunnleggende begreper og kunnskaper om det politiske systemet. Hun svarer på spørsmålet med å si at: ”*i demokratiundervisningen begynner vi med Norge; fra kommune til fylke og stat. Vi starter med det som er nært og kjent, kan du si*”. Dette kan tolkes som at hun bruker elevenes eksisterende kunnskaper om sitt eget lokalmiljø, som er ”nært og kjent”, og bygger videre på dette i undervisningen om institusjoner som kan oppleves som fjernere fra elevene. Koritzinsky (2014) legger vekt på at dette kan være en god måte å organisere lærestoffet på, og argumenterer for at det da vil bli lettere å bygge bro mellom det ”nære og lille” som elevene kjenner til, og det ”fjerne og store” som er mer ukjent. Videre legger Marit vekt på det å arbeide med begreper, og forklarer at det er en utfordring at mange elever sliter med meningsinnholdet i grunnleggende begreper, og nevner eksempler som demokrati, diktatur, kommunestyre og regjering, samt røde og blå partier. Hun legger til at dette er noe de har blitt mer obs på de senere årene, og at en av grunnene til at de har fokus på det er for at ”*elevene skal få et teoretisk grunnlag i bunnen*”. Dette ble det også redegjort for i teorikapitlet, der både Solhaug og Børhaug (2012) og Tønnessen og Tønnessen (2007) trekker fram arbeid med begrepsforståelse som et aspekt av undervisningen *om* demokrati som er helt sentral, da det å forstå kjernebegreper innenfor politikk og demokrati er helt nødvendig for å forstå det politiske landskapet.

Når Theodor får spørsmål om hva han mener det bør legges vekt på i demokratiundervisningen, nøler han litt, før han svarer:

Demokratiundervisning er jo så mangt! Det handler om å leve sammen og respektere hverandre, om å være bevisst på hva som skjer i samfunnet, og det handler om å vite hvordan man kan påvirke sin egen livssituasjon. Demokratiundervisning er veldig mye

mer enn å lære elevene at demokratiet startet i antikken, og at vi har sosialdemokratiske og konservative partier i Norge, for å si det sånn.

Theodor har altså et bredere fokus enn de andre informantene i starten av intervjuet. Han sier at han og har undervisning *om* demokratiet, som eksemplifisert her, men uttalelsen vitner om at han har en bred definisjon på demokratiundervisning, og synes det er vanskelig å lande på et konkret svar på spørsmålet.

4.2.2 Undervisning for demokrati

Etter at jeg spurte generelt om hva informantene mener det bør legges vekt på i demokratiundervisningen, fikk de spørsmål om hvilke *kunnskaper, verdier, holdninger og ferdigheter* de mener er viktige for at elevene skal kunne bli demokratiske medborgere, om noen. I Strays (2014) modell vil dette karakteriseres som undervisning *for* demokratisk deltakelse. *Respekt, toleranse, ansvarsfølelse* og *verdien av mangfold* var verdier som ble nevnt av flere av informantene. Det framstår også som at alle lærerne ville fremme gode holdninger til demokratiet, og formidle at demokratiet er ideelt som styreform. Både Kristian og Theodor uttalte at det er viktig at elevene forstår at det ikke er en selvfølge å leve i et demokrati, og Kristian hadde fokus på at elevene må forstå at det er mange i verden som lever under helt andre forhold, hvor man blant annet ikke har en rettsstat på samme måte som vi har her:

Jeg viser dem liksom litt tøffe tilfeller, sånn som Saudi-Arabia, hvor de har et udemokratisk styresett, og straffene er annerledes og rettighetene er nesten fraværende. (...) Og når de [elevene] får det servert på den måten så blir mange litt mer betenkte.

Dette kan også minne om det Koritzinsky kalte å bygge bro mellom ”det nære og det fjerne” (2014: 151-156). Kristian tar her tak i det som elevene kjenner til, som er å bo i et demokrati. Dette bruker han som sammenligningsgrunnlag for at elevene skal forstå hvordan det er å bo i et udemokratisk land. Her viser han på sett å vis hva et demokrati er ved å vise til hva det *ikke* er. Han uttaler at han gjør dette fordi han vil at elevene ikke skal ta demokratiet som en selvfølge. Dette kan kobles til formålet i læreplanen, som sier at ”sentralt i arbeidet i samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggende menneskeretar, demokratiske verdier og likestilling” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ved å trekke frem det han selv kaller ”tøffe tilfeller” og fokusere på de negative sidene ved diktaturer og sammenligne det med forholdene i demokratiet vi lever i, arbeider han med å skape oppslutning rundt demokratiske verdier.

Theodor la på sin side vekt på at elevene måtte se at demokratiet ikke er en statisk størrelse, men at det er i stadig utvikling og at det er borgernes ansvar å delta for å holde det i live:

Først av alt må de forstå at demokratiet ikke bare er der, på en måte. De må forstå at demokratiet stadig er i utvikling, og at det ikke er en statisk størrelse. Vi som borgere må delta og arbeide for å holde demokratiet i live. Og ikke misforstå, dette handler like mye om holdninger og verdier som faktisk kunnskap. Altså, de må få kunnskapen i bunn, slik at denne legger grunnlaget for at det kan vokse fram en holdning til at det er viktig å være med i demokratiet.

Theodor har tydelig en deltakerdemokratisk tilnærming (Stray, 2011), og det framstår som viktig for han at elevene skal føle at de har et ansvar for demokratiet, og at de derfor skal ønske å delta. Han mener, som man kan se i sitatet, at slike holdninger kan vokse fram når de har fått ”kunnskapen i bunn”. Det framstår med andre ord som om Theodor fokuserer på at vi har en plikt og et ansvar for å delta, og at motivasjonen skal være at det er nødvendig for å holde demokratiet i live. Om vi skal tro Solhaug og Børhaug (2012) vil dette være uheldig, da deltakelse må framstå som meningsfylt for at de skal være motivert til å delta, og at de må få flere begrunnelser for å gjøre det – utover at det er en plikt man har som medborger. Det er allikevel grunn til å se dette sitatet i sammenheng med at Theodor også sier at han aktivt bruker saker som angår elevenes hverdag i undervisningen, som og kan bira til at deltakelse framstår som meningsfylt for dem.

I tillegg til de nevnte verdiene og holdningene var også alle informantene inne på ulike ferdigheter som de mener er viktige i et demokrati, for eksempel det å kunne diskutere, å reflektere over andres meninger, og å se en sak fra flere sider. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel, som handler om klasseromssamtalen som undervisningsaktivitet. Den ferdigheten som skilte seg ut og som ble nevnt av alle fire informantene var *evnen til å være kildekritisk*:

Marthe: (...) Også skal de jo selv søke seg opp på ting, det er jo veldig fint at de bruker internett. Det er jo fabelaktig mye teknologien kan brukes til. Da kan de både hente informasjon, lese seg opp og øve seg på strategier for å være kildekritisk. Elevene skriver veldig mange fagtekster, vi har ikke så mange spørsmålsprøver, og da får de lov til å ha med seg forberedelsesark på skolen.

Marit: Vi jobber mye med nyheter, og hva slags kilder det er. Hver uke skal noen av elevene presentere nyheter for klassen. Hva er en troverdig kilde? Og hvordan skiller man disse fra suspekter kilder? Også er vi veldig nøye med at de må oppgi kildene de bruker i oppgaver og sånn, noe som også er veldig viktig i norsk. Vi

øver oss mye på det, og prøver å aktualisere dette i forhold til det som skjer på Facebook og andre arenaer, for eksempel.

Theodor: De må være kildekritiske slik at de kan forstå hva det egentlig står om i avisa. Dette kan være en kjempestor utfordring for ungdomsskoleelever. Det er lett å tenke at det som står i media er troverdig.

Kristian: Jeg legger vekt på dette [kildeskritikk] når jeg sier at de må prøve å følge med i media på begivenheter i Norge og i andre land.

Alle informantene nevner eksplisitt ordet *kildeskritikk* når de blir spurt om hvilke ferdigheter som er viktige for en demokratisk medborger. Her viser informantene altså at de støtter Koltay (2011), som mener at literacy og kildekritikk er grunnleggende for demokratisk medborgerskap. Både Theodor og Kristian knytter kildekritikk til det å ”lese avisa” og å følge med på samfunnsdebatten. I et representativt demokrati som vi har i Norge, vil media være det viktigste bindeleddet mellom folket og de styrende. I rollen som ”den fjerde statsmakt” er det media som overvåker politikerne og deres beslutninger, og rapporterer til folket hvorvidt de følger opp løftene de har gitt velgerne (Tønnessen & Tønnessen, 2007). Til tross for dette er det ingen medier som er helt nøytrale og objektive, og det er derfor helt sentralt at elevene lærer seg å reflektere over hvilke perspektiver som ligger bak vinklingen av saken. Et aspekt av literacy er evnen til å være kildekritisk, i form av å vurdere hvorvidt både innhold, språk og avsender er pålitelig og representativ (Blikstad-Balas, 2016). Som Marthe uttalte, må elevene lære seg *strategier* for hvordan de kan vurdere dette. Både hun og Marit fokuserer på at det å være kildekritisk er en del av arbeidsprosessen i oppgavene som de får på skolen. Som vi ser i sitatet fra Marit, så øver elevene hennes seg eksplisitt på å avdekke hvilke kilder som er troverdige og ”suspekter” ved å arbeide med nyheter. Hun sier også at dette er en øvelse de gjør hver uke, noe som tilsier at elevene blir vant til arbeidsmetoden, og får kontinuerlig øvelse i å lese og forstå nyhetsbildet. Hun nevner også at de arbeider med kildekritikk knyttet til Facebook og sosiale medier. I teorikapittelet ble det vist til at blant annet Tønnessen og Tønnessen (2007) og Solhaug og Børhaug (2012) legger vekt på viktigheten av å koble lærestoffet til elevenes hverdags erfaringer og tidligere kunnskap, og at Ødegård (2012) og flere også pekte på at ungdoms politiske engasjement i større grad enn før kommer til uttrykk på internett og i sosiale medier. Dette er med andre ord plattformer og informasjonskanaler som de er vant til å bruke til daglig, og som de med stor sannsynlighet også kommer til å benytte seg av senere i livet, etter at de er ferdige med utdanningen sin. Det å ta i bruk Facebook og nettaviser kan derfor både oppleves som kjent for elevene, i tillegg til at det kan tenkes at de selv ser nytten i øvelsene og derfor opplever det som meningsfylt.

4.2.3 Undervisning *gjennom* demokratisk deltakelse

Undervisningsmetodene som informantene fortalte at de benyttet seg av i demokratiundervisningen vil bli belyst litt senere i oppgaven. Allikevel kan det allerede nå røpes at det kommer frem at de bruker mye tid på deltakende undervisning, hvor elevene ikke er passive tilhørere, men aktive deltakere. Metoder som kom opp var for eksempel diskusjoner og debatter, at de skriver leserinnlegg og prøver seg på lobbyvirksomhet, at de lager partiprogrammer og budsjetter eller at de selv finner informasjon om hva lokale partier står for, enten digitalt eller fysisk. Flere av informantene la også vekt på at de fikk trening i demokrati gjennom elevrådet på skolen:

Marthe: Vi har elever som sitter i elevrådet og på ungdomstinget. Vi tar ofte opp saker i klassen som går fra elevrådsrepresentanten til elevrådet, som igjen kan ta det med videre til ungdomstinget, som har møter med politikere.

Kristian: Jeg prøver å si at deltakelse i demokratiet, det begynner jo ofte med skolen, der vi har elevråd og tillitsvalgte i klassen. De tar opp ting i klassen, og prøver å ta det videre via sine egne talsmenn til elevrådet, og med dette trekker jeg jo også en del paralleller til representativt demokrati, som vi har her, altså at det er Stortinget som bestemmer. Det gjør at det blir tydeligere å se at den enkelte betyr noe.

De aktivitetene som ble nevnt først i avsnittet kan ses på som praktisk øvelse i det å delta i demokratiet. At det er snakk om undervisning *gjennom* demokratisk deltakelse er kanskje enda tydeligere når informantene her snakker om hvordan de bruker elevrådet i undervisningen, som eksempel på demokratiske prosesser. Både Marthe og Kristian forteller her om at de diskuterer saker som elevene er opptatt av, for så å bruke elevrådet som innflytelseskanal oppover i systemet. Kristian legger også vekt på at han sammenligner dette med det representative demokratiet. Dette er et godt eksempel på Koritzinskys (2014) modell med å gå fra ”det nære til det fjerne”. Kristian tar utgangspunkt i elevrådet, hvor de, i alle fall til en viss grad, har kjennskap til saksgang og beslutningsprosess, og trekker tråder fra det og til det store demokratiet utenfor skolen. Han legger da grunnlaget for at elevenes kunnskap skal kunne gå fra å være på *doxa-nivå* til *logos-nivå* (Freire, 2003). I sammenheng med læring *gjennom* demokratisk deltakelse kan det også være relevant å nevne at lærerne ikke snakket om hvorvidt elevene selv fikk være med på å påvirke innholdet i undervisningen, men det fikk de heller ikke noen direkte spørsmål om.

4.2.4 Oppsummering

Som nevnt i teorikapittelet har Stray (2012) en modell hvor hun beskriver tre ulike former for undervisning: undervisning *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse (se kapittel 2.3.1).

Denne modellen er spesielt interessant i denne sammenhengen. Når lærerne aller først i intervjuet blir spurt om hva de legger vekt på i demokratiundervisningen, ser vi at alle først og fremst legger vekt på faktakunnskaper og begreper, altså undervisning *om* demokrati. Når de senere blir spurt om hvilke holdninger og ferdigheter de mener vil være viktige for elevene, kommer det frem at de også har en rekke meninger om hva som vil være viktig å fokusere på i undervisning *for* demokratisk deltakelse. Dette eksemplifiseres av at de forteller om undervisningsopplegg som har disse ferdighetene som mål, blant annet at elevene selv skal finne informasjon og skrive oppgaver, hvor de blir trent i kildekritikk, eller at de øver seg på å være saklig og ha relevante argumenter i diskusjoner. Til slutt demonstrerer også lærerne at de har undervisning *gjennom* demokratisk deltakelse, blant annet ved å diskutere saker som er aktuelle for elevrådet og skrive leserinnlegg om saker som opptar dem. Lærerne har altså undervisning både *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse, men de fokuserer allikevel på at de lærer elevene ulike faktakunnskaper om demokrati og politikk, altså undervisning *om* demokrati, når de blir spurt om hva de legger vekt på.

4.3 Undervisningsmetoder og kunnskapskilder

I intervjuene fikk informantene spørsmål om både hvilke undervisningsmetoder og hvilke kunnskapskilder de benytter seg av i demokratiundervisningen. Først av alt er det viktig å nevne at flere av informantene var tydelige på at de ikke ser på demokratiundervisning som noe som foregår i en liten bulk, men at det er gjennomgående i hele faget. Theodor påpeker at elevene lærer om ulike sider ved demokratiet i alle fire hovedområdene i faget, og ikke bare i samfunnskunnskap:

(...) For eksempel lærer elevene om hvordan demokratiet startet i historiedelen, og de lærer om rettferdig ressursbruk i geografi.

Informanten Kristians svar går og i samme retning:

Demokratiundervisning er gjennomgående i hele faget, og ikke bare i den bulken eller det kapittelet som eksplisitt handler om politikk. Man er innom det innenfor mange områder; økonomi, styresett, den kalde krigen og så videre.

Begge disse uttalelsene vitner om en bred definisjon på demokratiundervisning, som går utover den perioden hvor politikk og demokrati er temaet, og de går gjennom de kapitlene i læreboka som handler spesifikt om det. Samfunnsfaget er, som Theodor og Kristian sier, satt sammen av flere hovedområder som alle er underlagt samme formålskapittel i læreplanen. I formålet står det eksplisitt at faget skal fostre demokratiske medborgere, noe som gjør at dette

skal være gjennomgående i alle hovedområdene, og ikke bare i samfunnskunnskap. I den generelle delen kommer det også tydelig frem at demokratimandatet er noe som alle skolens fag har ansvar for – ikke bare samfunnsfaget (Stray, 2014). Dette kom også fram i informantenes svar, da de fortalte at de ofte la opp til tverrfaglige undervisningsopplegg, gjerne i sammenheng med norskfaget. Marit uttalte at hun skulle ønske at det var mer tverrfaglighet i undervisningen, og at de oftere kunne ha opplegg sammen med fag som naturfag og matematikk.

4.3.1 Samtale og diskusjon i undervisningen

I teorikapittelet var et eget delkapittel viet til klasseromsdiskusjoner, hvor dette ble brukt som eksempel på aktiviteter hvor man kan undervise *gjennom* demokratisk deltakelse. Der ble det vist til litteratur av blant annet Stray (2012), Englund (2006) og Solhaug og Børhaug (2012), som alle skriver om hvordan læreren kan legge til rette for at klasesamtalen kan aktivere elevene i klasserommet, slik at de opplever å møte andre synspunkter, å skape mening sammen med andre og ikke minst får øvelse og kunnskap om hvordan man skal gå frem for å kunne delta i konstruktive samtaler i demokratiet.

Alle de fire informantene i studien fortalte at de legger opp til mye muntlig aktivitet i klasserommet, og at de skoleåret 2014/2015 hadde enda større vekt på klasseromssamtaler i demokratiundervisningen enn tidligere. Kristian og Theodor uttalte at de mente at dialog og samtale var den undervisningsaktiviteten som egnet seg best for å øve seg på å delta i demokratiet, og Theodor begrunnet det slik: *”i et demokrati er det helt sentralt å kunne diskutere, formulere meningene sine og reflektere over andre holdninger og meninger”*.

For at dialog og diskusjon i klasserommet skal være konstruktiv, meningsskapende og læringsfremmende er det en forutsetning at elevene lærer seg hvordan man skal snakke sammen, og på veien dit må de ble kjent med hvilke normer og regler de skal forholde seg til (Tønnessen & Tønnessen, 2007). Informanten Marit fortalte at dette er noe de bruker mye tid på i klassen hennes. Hun var veldig tydelig på at det er viktig å ha tydelige rammer for klasseromsdiskusjonene for å legge til rette for positive opplevelser og at elevene skal lære mest mulig:

Meg: Har dere da snakket helt konkret om hvordan de samtalene skal foregå?

Marit: Nei, altså, vi øver jo oss mye på å være saklig og respektere hverandre. Vi prøver å ufarliggjøre det å si meningene sine og andre ting høyt i klassen. Etter at elevene har hatt innlegg må det alltid være noe positivt i responsen, det blir alltid mer ros enn kritikk, for da blir det ikke noe skummelt. blir det ikke noe kritikk, og da blir det ikke noe skummelt. De vet alltid hva vurderingskriteriene er, og hvordan man bør gjøre et framlegg. Elevene blir trent i dette fra 8. klasse. Så blir de jo bedre og bedre da, selvfølgelig. Det er viktig å legge til rette for trygge og klare rammer.

Meg: Mm. Og dette gjorde dere også det skoleåret da elevene kunne stemme?

Marit: Ja. Vi la enda mer vekt på at de skulle lære seg å diskutere, og det at det går an å være uenig og likevel holde seg saklig – det la vi veldig mye vekt på.

I teoridelen ble det redegjort for fem punkter som Englund (2006) mener at må være tilstede for å kunne ha deliberative samtaler i klasserommet. Blant annet må samtalene være preget av at forskjellige synspunkter møtes, at det gis rom for å presentere meningene sine, at det må være gjensidig respekt mellom deltakerne, samt en kollektiv vilje til å lytte og samarbeide (Englund, 2006). Om man ser Marits uttalelser i lys av dette er det flere likhetstrekk å finne. Det som framstår som det viktigste for Marit er å legge til rette for at det skal oppleves som trygt å ytre seg. Hun legger til rette for det gjennom å gjøre det klart hva som forventes av elevene, samtidig som elevene vet hva som forventes av dem. Blant annet kjenner elevene til vurderingskriteriene for muntlige aktiviteter, samtidig som de vet at læreren legger vekt på at man skal være saklig og respektere hverandre, selv om man er uenige. I følge Wittek (2012) vil elever som får positive opplevelser med diskusjoner, og som er vant til at deres utsagn blir tatt på alvor, lære noe viktig om hva det vil si å være deltaker i en dialog og hva som ligger demokratisk medborgerskap. Disse elevene vil ”ha helt andre forutsetninger for å bli hørt i det offentlige rom enn elever som er vant til en mer tradisjonell elevrolle som ”konsument”” (Wittek, 2012: 174).

Flere av informantene forteller også om at det er viktig at elevene selv får ansvar for å finne temaer og saker som klassen skulle diskutere, og at de får i oppgave å legge det frem for sine medelever. Marit forteller at hun gir elevene i oppgave å presentere en nyhet for klassen, og at de bytter på hvem som har ansvaret for dette.

Når vi har om nyheter så presenterer eleven nyheten, også kan de andre stille spørsmål, og da må de kunne den soppas godt - eller det er i alle fall målet - at de skal kunne si noe om bakgrunnen. For eksempel syriakonflikten, da må de kunne en del om det, for da stiller de andre elevene spørsmål, og så diskuterer de det.

I likhet med Marit gir også Kristian elevene i oppgave å finne temaer og problemstillinger til diskusjon:

Jeg pleier å ha to elever som forbereder en slags diskusjon, som da skal komme med utsagn og spørsmål og sånn, og da sitter jeg bare bak i klassen. Og da går det fort en time bare til diskusjon. Det fungerer ganske greit, jeg har veldig gode erfaringer med det. Det kan jo selvfølgelig være avhengig av den klassen du har, men i alle fall de jeg har hatt de senere årene har klart det greit.

Her ser vi eksempler på at både Marit og Kristian i noen tilfeller gir fra seg makten til å bestemme innholdet i klassesamtalen. Dette gir for det første rom for elevmedvirkning, hvor elevene også får være med å påvirke hva som skal bli diskutert i klassen. Dette er, i følge Shor (1992), en viktig del av myndiggjøringsprosessen i skolen – hvor elevene skal settes i stand til å selv stille kritiske spørsmål og åpne for diskusjon. For det andre gjør dette at elevene får en aktiv rolle i undervisningen, hvor læreren trer til side og lar elevene prøve seg. Elevene må både kunne vurdere hva de ønsker å ta med til klassen, de må kunne søke og finne informasjon om temaet de har valgt, og de må kunne legge fram stoffet på en ryddig, forståelig og saklig måte som åpner for at klassen i etterkant skal kunne diskutere dette i plenum. Dette gjør at elevene i større grad må ta kontroll over egen læring, noe som vil gi elevene erfaringer som senere vil være viktige som demokratiske medborgere (Solhaug & Børhaug, 2012). Videre er det også viktig å legge merke til at Kristian forteller at han bare sitter bakerst i klassen når elevene har ansvar for å styre diskusjonen. Dette er det siste av de fem punktene som Englund (2006) trekker frem som sentrale for deliberative diskusjoner. Han mener at det er viktig at elevene får muligheten til å kunne møtes som likeverdige samtaledeltakere uten at læreren er tilstede som en autoritet som kontrollerer diskusjonen eller styrer den i den ene eller den andre retningen. Det stiller automatisk høyere krav til elevene, da det ikke lenger er en lærer der som passer på at alle får ytre seg, at ingen snakker i munnen på hverandre eller at man ikke glir over til å bli usaklig. Det er imidlertid sånn livet er etter at elevene er ferdig på skolebenken: da er det ingen lærer der som kan rettlede dem når de skal ivareta sine egne politiske interesser (Solhaug & Børhaug, 2012).

4.3.2 Hvordan er det å være politiker?

I forrige delkapittel kom det frem at alle informantene var enige om at klassesamtaler og – diskusjoner er en aktivitet som egner seg svært godt i samfunnsfagundervisningen, og særlig når undervisningen handler om demokrati og politikk. Flere av informantene fortalte også om at de hadde større undervisningsopplegg som bygde på samarbeid og samtale. Jeg vil her trekke frem noen av dem, hvor man på sett og vis kan si at elevene selv får prøve seg på noen av politikernes oppgaver.

Informanten Marthe fortalte om et undervisningsopplegg som de ofte bruker i demokratiundervisningen, hvor elevene lager sine egne fiktive partier med saker som de selv bryr seg om, og holder presentasjoner hvor de forklarer hvordan disse partiene stemmer overens med de partiprogrammene til de reelle partiene:

(...) Og så skal elevene finne ut av hvilket av dem som de synes passer dem best, og se hvor de ender opp selv til slutt, og om de endte opp hos de konservative eller om de endte om som radikale eller hva de enn endte opp som. Så de hadde de en sånn minipresentasjon for å fortelle medelevene hvordan den politiske overbevisning til de fiktive partiene var i forhold til de reelle partiprogrammene.

Etter min mening vil dette være en øvelse hvor elevene må ha høy innsikt i hva de ulike partiene står for, samt evne til å klare å skille disse fra hverandre. I første omgang må elevene selv reflektere over hvilke saker som er viktige for dem personlig, og vurdere hvilke de skal ta med i partiprogrammet sitt. I neste steg av oppgaven skal de sammenligne sine saker med de reelle partiprogrammene, hvor de da kan se hvilke av partiene de er mest enige med. I teorikapitlet så vi at blant Solhaug og Børhaug (2012) og Koritzinsky (2014) argumenterte for at undervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og interesser, for å skape motivasjon i undervisningen. Det gjør Marthe her, når hun starter undervisningen med å ”tvinge” elevene til å ta et steg tilbake, undersøke sine egne holdninger og verdier og tenke over hva de selv anser som viktig. Når elevene har et klarer bilde på det, har de et annet grunnlag for å ta reflekterte valg når de skal finne ut hvilket parti de er mest enige med – noe de og må gjøre i neste oppgave. På denne måten blir det en tydelig sammenheng mellom elevenes verden og fagstoffet om politiske partier og ideologier.

Informanten Theodor fortalte også at han bruker å legge opp til et rollespill hvor elevene får prøve seg som politikere. Han har en litt annen vri på opplegget enn Marit, som han her forklarer:

Vi lagde oss også et eget partiprogram, med saker som vi ville arbeidet med dersom klassen stilte til valg. Dette gjorde vi ganske sent, sånn at elevene hadde fått en viss innsikt i hva kommunen har ansvar for, og hva som er statens ansvar. Da diskuterte vi alt fra eldreomsorg og parkområder til kunstgressbane og fritidsklubb. Da vi var ferdige med partiprogrammet latet vi som om vi hadde vunnet valget, og så prøvde vi å sette opp et kommunebudsjett. Da gikk det også opp noen lys for elevene. Da så de at vi slettes ikke ville hatt råd til å prioritere alt som vi hadde i partiprogrammet vårt. Dette er et undervisningsopplegg som jeg er veldig fornøyd med, men som kan gå veldig galt dersom elevene ikke er klare for det. De må ha hatt en del undervisning før vi kan begynne med dette, hvis ikke blir de bare forvirret og frustrert. Da mister det jo hele hensikten sin. Men dette året gikk det veldig bra! Elevene var i veldig godt humør, de var stort sett reflekterte, og syntes det var veldig gøy. Det var nok også veldig sunt at de fikk se at man ikke kan få alt man ønsker seg. Det ble store uenigheter i klasserommet om hvilke saker vi skulle prioritere, så da fikk vi noen heftige diskusjoner. Da fikk elevene også øve seg på å snakke for de sakene de selv mente var viktigst, og ikke minst – å komme med saklige argumenter selv om man var uenig og kanskje sto alene.

Mens elevene i Marits klasse lagde hvert sitt partiprogram basert på individuelle vurderinger, er det i Theodors opplegg et helklasseprosjekt hvor klassen "later som" de skal stille til valg, og derfor må bestemme seg for hvilke saker de vil gå til valg på. Hess (2015) er en av dem som argumenterer for at klassesamtaler må bygges på autentiske spørsmål som ikke har noen gitt fasit, og hvor målet ikke er å komme frem til riktig svar, men å kunne reflektere og konstruere mening sammen. Det er på mange måter det Theodor gjør her. Elevene har lært hvilke oppgaver kommunen har ansvar for, og må derfor vurdere hva de ønsker seg fra sitt eget lokalmiljø – noe som på ikke har noen annen fasit enn det elevene selv kommer frem til. Man kan og se på denne undervisningsaktiviteten som en form for myndiggjøring, som Shor (1992) mener er viktig for demokratiundervisningen. Her blir elevene oppfordret til å være kritiske til flere aspekter ved sitt eget lokalmiljø, som indirekte også gjør at de må være kritiske til de valgte politikerne, i og med at mye av dette er resultater av beslutninger som er tatt av kommunestyret. Her kan det og tenkes at de vil være kritiske til skolen, da dette er en av de lokale institusjonene som elevene har mest kjennskap til. Som Shor (1992) argumenterer, vil dette formidle et syn på samfunnet som dynamisk og foranderlig, som og åpner for at elevene kan få en tro på at de selv, som aktive deltakere, kan påvirke samfunnsutviklingen.

Theodor fortalte videre at klassen i neste steg av undervisningsopplegget skal late som at partiet deres har vunnet valget og kommet til makten, og at neste oppdrag er å realisere de sakene som de hadde i programmet som de gikk til valg på, gjennom å sette opp et kommunebudsjett. Han forteller at det da "*gikk opp et lys*" for elevene - de så at de ikke hadde økonomi til å gjennomføre alt det de gikk til valg på, og at de nok en gang måtte vurdere hva de skulle bruke penger på. Wittek (2012) argumenterer for at rollespill kan være en god metode for å gjøre elevene til subjekter i undervisningen, og at man på denne måten kan "etterspørre elevenes forståelse, tolkning og relevante erfaringer relatert til det lærestoffet som er i fokus" (Wittek, 2012: 168). Theodor kunne valgt å fortelle elevene dette som en del av undervisningen om demokrati, men istedenfor lar han dem selv få dramatisere ut hvordan politiske vurderinger og beslutningsprosesser kan foregå. Dette kan også bidra til at elevene får en større forståelse for politiske vurderinger, og hvilke hensyn og føringer politikere må operere med i sitt daglige virke. Theodor sa også at det ble diskusjon og uenighet om hva som skulle prioriteres og ikke. Solhaug og Børhaug (2012) argumenterer for at politiske vurderinger ofte blir kontroversielle temaer, og at det er viktig å ta disse inn i klasserommet, for å tydeliggjøre hvordan diskusjoner i "den virkelige verden" utenfor skolen foregår, hvor

de med sikkerhet kommer til å møte mennesker med andre holdninger, verdier og meninger. Det er derfor viktig at elevene får erfaringer og øvelse i å mestre dialog med uenighet. Ved å ta autentiske og reelle politiske spørsmål inn i klasserommet kan dette vekke engasjement både i klasseromssituasjonen, men også i den større sammenhengen (Solhaug & Børhaug, 2012). Ifølge Theodor var det også det som skjedde i hans klasserom – elevene ble engasjerte og argumenterte for sine synspunkter. På grunn av at det var uenigheter krevde dette også at elevene forholdt seg saklig og respektfullt ovenfor hverandre, noe Englund (2006) mener er helt sentralt for deliberative samtaler. I deliberative samtaler er det også et mål å komme frem til konsensus eller å løfte frem uenigheter i klasserommet, noe denne undervisningsformen kan bidra til, da elevene ved hjelp av dialog må enes om hva som blir klassens endelige partiprogram og kommunebudsjett.

4.3.3 Undervisning utenfor klasserommet

Noen av informantene fortalte også om at de ved noen anledninger hadde tatt undervisningen ut av klasserommet. På skolen hvor Marit jobber hadde de dette året arrangert to politiske debatter. I den ene debatten hadde lokalpolitikere kommet på skolen for å snakke om valget og å debattere aktuelle saker, som en del av valgkampen sin. Hun sier at politikere var langt mer interessert å komme på skolen dette året, da elevene skulle stemme til høsten. Den andre debatten var arrangert som et rollespill, hvor noen elever ble plukket ut til å representere hvert sitt parti:

Vi arbeidet grundigere med partienes standpunkter. Blant annet så hadde vi en paneldebatt i aulaen, der alle tiendeklassingene og lærerne var. Noen av elevene fikk tildelt et parti som de da skulle prate varmt for, selv om de ikke var enige i standpunktet til det partiet. De måtte sette seg inn i hva de mente, også hadde de en paneldiskusjon i aulaen, og det var artig. Elevene representerte hvert sitt parti, også var det noen viktige spørsmål som de måtte prate partiets sak for, og komme fram med partiets syn i den og den saken. Det var veldig vellykket.

Hun legger i tillegg vekt på at dette ikke bare aktiviserte de elevene som ble plukket ut til å delta i debatten, men at også de andre elevene fikk oppgaver, som for eksempel kunne være å forberede spørsmål til hver av ”politikere”. Videre forteller Marit at de valgte ut hvilke elever som skulle være med i rollespillet basert på vilje og engasjement, heller enn faglig styrke: *”Da var det også en type differensiering, med tanke på at du velger de elevene som da gjerne vil, og gjerne de som tørr. Ikke nødvendigvis bare de flinkeste, men at de tørr å stå fram, kan du si”*. Her tar lærerne altså undervisningen ut av klasserommet og lager et større læringsfellesskap ved å inkludere alle elevene på samme trinn. På den ene siden vil de elevene som skal leke politikere være nødt til å sette seg grundig inn i partiprogrammet til det

partiet de skal representere, mens resten av elevgruppen må ha forberede seg på å stille spørsmål. Når det er medelever som sitter på debattbenken kan det også tenkes at det er en lavere terskel for å ytre seg.

Kristian brukte også byen som klasserom, og forteller om at han både tok med seg elevene på kommunehuset og på torget, hvor elevene fikk møte politikerne som sto på stand:

Vi dro dit på en lørdag formiddag for å se hva de kunne finne ut, og da var vi innom stands og pratet med dem og fikk partiprogram og sånne ting, så litt sånn kontakt der. Det var fint, for det er en ting å snakke om et parti, men når du får et ansikt og en stemme som er der, så er det med på å gjøre det aktuelt for elevene. De fikk en forståelse av at dette er mennesker som er valgt inn av innbyggerne i kommunen og at det er disse som skal prøve å gjøre noe, og det er vi som kan påvirke dette. Akkurat det sammen med å komme inn i kommunestyresalen. Da ser de at der sitter ordføreren, og politikerne sitter der, og sånn foregår det. Det levendegjør ting for dem.

Wittek (2012) argumenterer for at ekskursjoner, som Kristian gjennomførte med sin klasse, er en undervisningsmetode som egner seg godt for å skape nærhet mellom lærestoffet og elevenes verden, og å skape nærhet mellom tidligere erfaringer og ny kunnskap. Det samme gjør Tønnessen og Tønnessen (2007), som mener at det å oppheve skillet mellom skolen og verden utenfor gjør at lærestoffet oppleves som mer håndfast og begripelig for elevene, at stoffet går fra å være svevende og abstrakt til å bli virkelige erfaringer (2007: 216). Det er likhetstrekk mellom disse perspektivene og Kristians egne begrunnelser for å gjennomføre dette. Han sier at det er viktig at elevene får *"et ansikt og en stemme"* til politikerne og partiene som de snakker om i undervisningen, og at de ser at dette er *"mennesker som er valgt inn av innbyggerne i kommunen"* som man kan påvirke beslutningene til. Som han sier blir stoffet *"levendegjort for dem"*.

4.3.4 Kunnskapskilder i demokratiundervisningen

Med tanke på hvilke undervisningsaktiviteter og –metoder lærerne organiserte undervisningen i, er det videre interessant å se på hvilket *innhold* undervisningen hadde, og hvilke kunnskapskilder lærerne benyttet seg av. Informantene ble alle spurt om hvordan de forholdt seg til læreverk i undervisningen, og hvilke kunnskapskilder de eventuelt brukte for å supplere denne. Det var varierende hvor fornøyde informantene var med lærebøkene de hadde til rådighet, og alle de fire informantene fortalte at de benyttet seg av andre kilder som supplement.

Theodor fortalte at det var fint å ha alt ”pensum” samlet på et sted når elevene skulle øve til prøver og vite hva de var forventet at de skulle kunne til vurderingen. Han ordlegger seg slik når han forteller om sitt forhold til læreboka:

Læreboka er veldig grei for å legge grunnlaget for elevene. (...) dette stoffet er jo tilpasset tiendeklassinger. Det er viktig. Mye av det som blir lagt ut på internett og sånn er jo beregnet på voksne. Da blir det ikke forklart like tydelig, og det kan være vanskelige begreper som de ikke forstår. Mange av elevene har jo så godt som ingen forkunnskaper, og da er det greit å bruke læreboka

Her legger altså Theodor vekt på at læreboka er skrevet med ungdomsskoleelever som tiltenkt målgruppe, i et enklere språk, og hvor begreper blir forklart. Som han sier i siste setning, kan dette være greit for svakere elever som ikke har så god kjennskap til det politiske landskapet fra før. Marthe legger også vekt på at stoffet i lærebøkene er tilpasset elevene og deres forkunnskaper. Hun forteller at hun plukker stoff fra ulike læreverk når hun planlegger undervisning og stetter sammen ”pensumet” som elevene skal arbeide med, hvor hun selv vurderer hva som egner seg best.

Alle informantene forteller også at de bruker en rekke andre kilder som supplement til læreboka, her eksemplifisert med sitater fra Kristian, Marit og Theodor:

Marit: Siden læreboka er så gammel så må vi finne stoff andre steder. Dette deler vi med hverandre, og vi hjelper hverandre med blant annet aktualisering. Vi har blant annet brukt diverse nettsider, aviser (både lokale, regionale og nasjonale), filmsnutter og lignende. Globalis.no er veldig fin.

Kristian: Jeg har jo jobbet i mange år, lest masse som jeg har tatt vare på, så jeg har jo en del å ta av. Det kan egentlig være hva som helst. Det kan være alt fra et dikt til klipp på YouTube. Alt jeg kan tenke meg som kan gjøre undervisninga både bedre og litt mer engasjerende. Det er jo ofte en utfordring med samfunnsfag å få elevene med seg. Alt er jo ikke like spennende for alle, så en må liksom prøve å sprite det opp littegrann. Man kan bruke historier eller fortellinger fra andre kulturer og sånn.

Theodor: Ja, som sagt bruker vi også mye annet [i tillegg til læreboka]. For eksempel NDLA, YouTube, avisartikler, leserinnlegg på Aftenpostens ”Si;D”, wikipedia og SNL, partienes egne hjemmesider og partiprogram, skjønnlitteratur, podcaster, taler... Ja, det kan være alt mulig. Jeg er alltid på utkikk etter ting som kan brukes i undervisning. Det har gått meg litt til hodet, du kan kanskje kalle det en yrkesskade. Om jeg kommer over et klipp på YouTube, eller et avsnitt i en kronikk som er spennende, så lagrer jeg det og bruker det i undervisning.

Vi kan altså se at lærerne benytter seg av mange forskjellige kilder i undervisningen. Her nevnes blant annet nettbaserte leksikon, som Wikipedia og Store Norske Leksikon, og sider som er laget for undervisning, som NDLA (norsk digital læringsarena) og Globalis, som er et interaktivt verdensatlas utarbeidet av FN-sambandet. Videre nevnes filmdelingstjenesten YouTube, nettaviser og podcaster, i tillegg til skjønnlitteratur, dikt, leserinnlegg og

partiprogrammer. Marit begrunner behovet for andre kilder i at læreboken har blitt for gammel, mens Kristian mener at undervisningen blir bedre og mer spennende av det.

Som vi ser er læreboken bare en av mange kilder som blir brukt i demokratiundervisningen, hvor den i følge informantene har sin styrke i at språket er tilpasset elevene som målgruppe, som gjør det lettere for elevene å forstå innholdet. Dette bekrefter det Tønnessen og Tønnessens (2007) og Blikstad-Balas (2016) sier, når de argumenterer for at læreboka nå har endret form fra å stå som eneveldende fasit til å bli en orienteringshjelp, og at den nå må konkurrere med et hav av andre informasjonskilder.

I teorikapittelet ble det vist til at også Koritzinsky (2014) argumenterer for at lærerne må bruke andre kilder i undervisningen, men at han på sin side fokuserte på at geografisk nærhet må være et viktig kriterium når lærerne velger ut hva de skal bruke. Det å ta utgangspunkt i noe som elevene har kjennskap til og erfaring med vil gjøre det lettere å skape mening i og prosessere lærestoffet, mener han. I og med at dette skoleåret var et spesielt tilfelle med tanke på forsøksordningen, fikk også informantene spørsmål om hvordan de benyttet seg av lokale saker i undervisningen. Her svarte alle informantene at de bruker lokale medier som kilde, og aktivt bruker lokale nyheter som utgangspunkt for diskusjon og for å få informasjon om hva som skjer i lokalpolitikken. Marthe forteller at dette er noe de gjør hvert år, og at det ikke var noe som var spesielt for dette skoleåret:

Vi har alltid fokusert på lokale nyheter når det er valg. Vi bruker det lokale selv når det er stortingsvalg. Så tar vi også for oss hva de lokale partiene står for, og hva det har å si for for eksempel [kommunen de bor i] om det skjer en politisk endring. Det har vi alltid fokusert på, og det kommer vi nok også til å fortsette å fokusere på.

Marit fortalte i intervjuet at hun tror det er helt sentralt å bruke lokale saker for å få elevene ”med” på undervisningen:

Vi tar tak i temaer som ungdommene selv er opptatte av. Det gjør vi for at de skal bli interessert. Det kan være alt fra skolevei til skateområde. Det er klart at vi må finne saker som angår dem, ellers tror jeg ikke at det nytter. Hvis det bare er snakk om gamle hjem og hvor statuer skal stå, så tror jeg at vi har tapt allerede. Så vi må få det ned på deres nivå og ta opp saker som de interesserer seg for. Og det er det jo alltid en haug av!

Ved å bruke lokale og autentiske saker i undervisningen vil lærestoffet føles mer aktuelt og meningsfylt for elevene. Som Koritzinsky (2014) argumenterer for, kan det tenkes at elevene opplever å ha erfaring med det som blir diskutert. Kanskje har de møtt politikerne som uttaler seg, besøkt områder som utredes, eller besøkt institusjoner som eldrehjem og kulturhus som

trenger midler til oppussing, for å nevne noen eksempler. Saker som økonomisk prioritering av skateområder og skolevei har direkte innvirkning på elevenes egen hverdag, da de vet hvordan skoleveien er å sykle på, eller hvilke fritidstilbud det er i kommunen. Det vil derfor være en fordel å bruke lokalmedier som skriver om elevenes lokalmiljø, i tillegg til lærebøker og andre kilder som har mer generelle beskrivelser av politikk, prosesser og demokrati.

4.3.5 Oppsummering

Alle informantene la vekt på at det ble noe ”forelesning” og lærermonolog, men understreket at dette er ikke noe de kommer utenom. Dette var særs viktig i denne sammenhengen, fordi den politiske verden var ukjent for elevene, og det var mange begreper de hadde vanskeligheter med. De fikk blant annet forelesning om hvilket ansvar de ulike nivåene i staten har, fra kommunestyre til fylkesting og videre til regjering og storting. Når det er sagt så forteller lærerne om stor bruk av deltakende undervisningsformer. Alle informantene forteller at de i stor grad bruker klassesamtaler i undervisningen, og at de mener at det er en undervisningsmetode som egner seg spesielt godt i demokratiundervisningen, der målet er at elevene skal tilegne seg verktøy for å være aktive deltakere i demokratiet, hvor det er en forutsetning å kunne reflektere og vurdere egne standpunkt, og å kunne fremme disse for å ivareta egne politiske interesser. Det ble også vist til to eksempler på at informantene hadde tatt undervisningen ut av klasserommet. Kristian hadde tatt med elevene på ekskursjon både til kommunestyrehuset og til torget hvor partiene hadde stått på stand og drevet valgkamp, mens de på Marits skole hadde arrangert to debatter på skolen – en hvor elevene hadde rollespill hvor de representerte ulike partier, og en hvor politikerne hadde kommet på skolen. Det ble så argumentert for at utflukter og det å oppsøke undervisningsobjekter utenfor klasserommet bidrar til å gjøre fagstoffet mer håndterlig og forståelig for elevene, og at dette kan bidra til at elevene ser at skolen og verden utenfor ikke er to separate sfærer. I siste del av kapittelet så vi at lærerne benytter seg av et vidt spekter av kunnskapskilder i undervisningen. Læreboka blir først og fremst brukt som kilde på grunnleggende aspekter ved demokrati og politikk, mens ulike kilder, hovedsakelig fra internett, ble brukt som supplement. Dette gjorde lærerne for å aktualisere stoffet, og gjøre undervisningen spennende, som en av informantene uttalte. Av samme grunn brukte også lærerne lokale medier, som også bidrar til å bryte ned skillet mellom skolen og lærestoffet, og det som faktisk foregår ute i lokalsamfunnet.

4.4 Elevenes rolle i demokratiet

Som nevnt innledningsvis er det ikke uttrykt noen klar demokratiforståelse i læreplan eller andre offentlige styringsdokumenter. Dette, sammen med en læreplan preget av både metodefrihet og brede kompetansemål som er åpne for tolkning, gjør at læreren står relativt fritt til å velge hva og hvordan når det kommer til demokratiundervisningen. Dette vil få konsekvenser for hvilken undervisning elevene får, og hva slags demokratisyn som videreformidles i klasserommet. Teorikapittelet i oppgaven ble innledet med en redegjørelse for ulike demokratiteorier, og hvilket syn de ulike har på individet i demokratiet, og hva man ser på som demokratisk deltakelse. Demokratiteoriene som ble trukket fram var liberal, kommunitaristisk og deliberativ demokratiteori, samt begrepsparet det store og det lille demokratiet. Skoleåret 2014/2015 var et spesielt år for samfunnsfaglærerne i denne studien. I motsetning til andre år hadde elevene nå mulighet til å benytte seg av valgkanalen som sekstenåringer, mot den generelle stemmerettsalderen som i dag er atten år. I den anledning ville det ikke vært overraskende om lærerne derfor valgte å legge større fokus på nettopp valgkanalen og andre aspekter ved det store demokratiet enn tidligere.

4.4.1 Liberal eller kommunitaristisk demokratiforståelse?

Man kan få en pekepinn på hvorvidt informantene heller mot en liberal eller en kommunitaristisk demokratiforståelse ved å se på hvordan de forholder seg til forholdet mellom individet og staten. Legger de størst vekt på borgernes rettigheter eller plikter? Setter de individet eller fellesskapet først? Hva vil det si å delta i demokratiet?

Når det kommer til informantene Marit og Theodor var det vanskelig å se at noen av dem tydelig helte mot en av de to demokratiforståelsene. De snakket både om hvilke plikter og hvilke rettigheter man har i et samfunn, samt at de både fokuserte på individets plass i demokratiet sammen med hensynet til et felles beste. De hadde med andre ord impulser fra både den liberale og den kommunitaristiske tradisjonen, som jeg operer med som rammeverk i denne oppgaven. I svarene til Marthe og Kristian kan vi og finne innslag av begge disse demokratiforståelsene, men her kan man imidlertid se et litt tydeligere mønster.

Hos informanten Marthe kunne man se en tydelig fellesskapstanke. Hun var opptatt av at det var viktig at elevene skulle lære seg verdier som solidaritet og omtanke, og at de skulle bli en

del av det kollektive samfunnet. Hun var imidlertid heller kritisk til hvorvidt elevene hennes var ”*modne nok*” (hennes ord) til å gjøre nettopp det:

Når vi for eksempel snakker om ”hvilken politisk sak kunne du tenke deg at politikerne i (kommunens navn) arbeidet mere for?”, da prøver vi oss på det lokale, og da er det jo ofte disse tingene som de ønsker som går igjen, ikke sant. Vi arbeidet fram en liste over saker som vi stemte på og rangerte etter det de ulike gruppene har kommet fram til. Og det var jo nyttig. Kjøpesenter, paintball-bane, cross-bane, det er sånne her ting som kommer ofte fra dem. Og det er jo slik som jeg sa, ofte de tingene som bare påvirker deres hverdag og som de har behov for. Og så kan det være av og til at noen selvfølgelig kommer med utsagn hvor de sier at de også mener at vi må prioritere de gamle og syke, og det er kanskje elever som har eldre slektninger som har behov for det, og som klarer å se det litt annerledes, at de snakker om barnehageplasser i kommunen og sånt, at de kan se litt andre ting, men veldig ofte er det jo de tingene som... De er veldig egoistiske, de er bare opptatt av eventuelle saker som omgår akkurat dem.

Sitatet kan tyde på at Marthe har en kollektiv tankegang. For det første laget hun et undervisningsopplegg hvor klassen i fellesskap skulle komme frem til saker som de ønsker at politikerne i kommunen skulle arbeidet mer med, og at de skulle rangere disse i en liste. Dette tolker jeg som at hun ønsker at klassen i fellesskap skal arbeide seg frem til en ”ønskeliste” til politikerne, som alle elevene får være med å bidra til. Videre ser vi at hun er kritisk til hvordan elevene prioriterer dette. Hun ytrer et ønske om at elevene gjerne skulle tenke mer på andre grupper i samfunnet, som de som er ”*gamle og syke*” og de som har behov for barnehageplass. Dette tolker jeg som om at hun, i tråd med en kommunitaristisk demokratiforståelse, ønsker å oppdra elevene til å arbeide for kollektivets beste og bidra til fellesskapet, heller enn å sette seg selv (individet eller gruppen) i sentrum (Briseid, 2012; Stray, 2014). Her er det og relevant å legge merke til at hun uttaler at elevene ofte prioriterer ”*de tingene som bare påvirker deres hverdag og som de har behov for*”. Tidligere har det vært lagt vekt på viktigheten av å nettopp ta opp saker som omhandler elevenes hverdag, hvor vi har sett at flere av informantenes fortellinger samsvarer med det vi så på i teorikapittelet. Marthe uttaler også i andre deler av intervjuet at hun har prioritert dette, men i dette sitatet er hun kritisk til at det er ”det eneste” elevene ser som viktig. Dette kan kanskje illustrere en av farene ved å trekke frem saker i elevenes egen hverdag – at de får vanskeligheter med å se et større bilde.

Kristians uttalelser bærer på den andre siden preg av en mer liberal demokratiforståelse. Vi har tidligere sett på noen av oppleggene som Kristian brukte i demokratiundervisningen dette skoleåret. Disse undervisningsoppleggene er i stor grad knyttet til valgkanalen og formelle institusjoner, hvor elevene får undervisning om det representative demokratiet og hvordan

politikerne jobber. Det samme fokuset hadde han også i svaret han ga på spørsmålet ”hva mener du det vil si å delta i demokratiet?”:

Jeg prøver å si at deltakelse i demokratiet, det begynner jo ofte med skolen, der de har elevråd og tillitsvalgte i klassen, og de tar jo opp ting i klassen, og prøver å ta ting videre via sine egne talsmenn til elevrådet, og med dette trekker jeg jo også en del paralleller til representativt demokrati, som vi har her, altså at det er Stortinget som bestemmer. Jeg sier jo også at de må prøve å følge med i media på begivenheter i Norge og i andre land. Det er jo viktigere etterhvert som de kommer på videregående og sånn, men noen av dem begynner å se litt i avisa og følger litt med.

Kristian knytter altså elevrådsarbeidet til det representative demokratiet, heller enn at det er demokratisk deltakelse i seg selv – hvor det ikke nødvendigvis er Stortinget som bestemmer. Videre nevner han at han mener det er viktig at elevene følger med i media. Dette kan ses opp mot en liberal demokratiforståelse, hvor det i første omgang er opp til individet hvorvidt man ønsker å stemme, og om man gjør det er hovedoppgaven å stemme ved valg og deretter følge med på om politikerne følger opp valgløftene sine og ”gjør jobben sin” (Briseid, 2012; Stray, 2014). Kristian har også et større fokus på plikter heller enn rettigheter, som eksemplifisert ved dette sitatet knyttet til klasseromsdiskusjoner:

Det er jo ofte et større engasjement når det går på dette med rettigheter, spesielt hvis du har noe som går direkte på ungdommen. (...) Det kan være diskusjoner om abortspørsmål. Det går mye på hva rettigheter er, er det bare kvinnens rettigheter, eller.... ja... de blir veldig engasjert da!

Det går og i tråd med en liberaldemokratiforståelse, hvor individets rettigheter har større plass enn individets plikter.

Som sagt har både Marthe og Kristian, i likhet med de andre informantene, også innslag fra andre demokratiforståelser. Det er og naturlig, i og med at det sjeldent at ens holdninger og oppfatninger passer fullstendig inn i teoretiske kategorier. Som Stray (2014) argumenterer for er det også viktig at man har et større bilde av demokratiet i sin helhet, og kjenner til både hvilke plikter og rettigheter man har som medborger i et samfunn.

4.4.2 Det lille og det store demokratiet

I teorikapittelet ble det redegjort for begrepsparet det store og det lille demokratiet, som handler om ulike måter å se på demokratisk deltakelse på. I det store demokratiet handler deltakelse utelukkende om å bruke formelle kanaler for innflytelse, som å stemme ved valg eller å melde seg inn i et parti. I det lille demokratiet vil man, i tillegg til dette, også karakterisere mange andre handlinger for demokratisk deltakelse, for eksempel elevrådsarbeid, lobbyvirksomhet eller aksjoner.

Alle informantene i studien fortalte at de i tillegg til valgkanalen og det representative demokratiet også tok opp andre sider ved demokratisk deltakelse, og at de også inkluderte sider ved det lille demokratiet. Særlig hadde informanten Theodor, slik jeg tolker det, et bredt begrep om demokratisk deltakelse. Han svarer følgende når han blir spurt om hva det vil si å delta i demokratiet:

Oi, det er så mye forskjellig. Du deltar i demokratiet om du stemmer ved valg, eller om du bevisst velger å ikke delta. Men, det er jo mye mer og. I et samfunn som er tuftet på demokratiske verdier, sånn som vårt er, er det jo demokratiske prosesser på mange nivåer som elevene kan delta i. For eksempel deltar de i demokratiet om de kommer med forslag til hva elevrådet kan arbeide med. Eller skrive leserinnlegg eller å gå i 8. mars-tog.

I dette svaret nevner Theodor flere innflytelseskanaler, på flere ”nivåer” som han selv kaller det – både i det store og det lille demokratiet. I tillegg til valgkanalen nevner han blant annet det å skrive leserinnlegg, å gå i tog på kvinnedagen 8. mars, eller å drive med elevrådsarbeid. Jeg legger spesielt merke til at han sier at du deltar i demokratiet dersom du kommer med forslag til hva elevrådet kan arbeide med. Med andre ord er det ikke bare klassens tillitsvalgte, som selv sitter i elevrådet, som deltar i demokratiet, men klassen som helhet. Han avslutter svaret sitt med å si at:

Du deltar i demokratiet så lenge du prøver å påvirke utfallet av en sak, vil jeg si. Og det er jo uendelig mange måter å gjøre det på, der er det nesten bare fantasien som setter grenser.

Guro Ødegård definerer det lille demokratiet ved å si at ”*Det lille demokratiet* innebærer at en gruppe personer gjennom direkte, personlig samhandling bestemmer eller forsøker å påvirke sin egen situasjon i sin nære omgivelse” (Ødegård, 2012: 38). Theodor definerer ikke hva han mener med ”sak” og hvilket fora beslutningen blir tatt i, men i og med at han tidligere uttalte at elevene kan delta i demokratiske prosesser på ”mange nivåer”, tolker jeg det som om at han ikke utelukkende mener saker som blir behandlet i formelle institusjoner i det representative demokratiet. Dette går etter min mening overens med hvordan man ser på demokratisk deltakelse i det lille demokratiet, hvor kravet til at det skal kunne regnes som en demokratisk handling er at saken du prøver å påvirke omhandler flere enn deg selv (Togeby, 2005; Ødegård, 2012).

Informanten Marthe mener og det er viktig at elevene får kunnskap om hvilke kanaler for innflytelse som er tilgjengelige for elevene, både med tanke på hvordan de kan påvirke beslutninger og hvordan de selv kan stille opp som representanter og beslutningstakere. Hun forteller blant annet at:

Vi diskuterer hvilke saker elevene ønsker at elevrådet skal ta opp. Og at de sakene som går fra klassen til elevrådsrepresentanten, går til elevrådet, som igjen kan bli tatt opp til ungdomstinget eller skoleledelsen. I tillegg har vi snakket om for eksempel det at barn og unge kan drive med lobbyvirksomhet og at de kan skrive leserinnlegg. De har jo prøvd seg på å skrive leserinnlegg for saker de brenner for. Og da lærer de jo hvordan de skal uttrykke seg for å få flest mulig med på sin side, og hvordan de skal få leseren til å oppfatte hva det er man vil fram til og så videre. Sånne ting jobber vi med.

Her er det tydelig at i likhet med Theodor, ser Marthe på elevrådsarbeid som noe som hele klassen skal ta del i. Hun forklarer også hvordan selve beslutningsprosessen foregår, og at saken må innom flere ledd og behandlinger før man kommer til en beslutning. Om vi igjen legger Ødegårds (2012) definisjon til grunn, vil dette også regnes som demokratisk deltakelse i det lille demokratiet, da vi kan si at elevene gjennom elevrådsarbeid ”forsøker å påvirke sin egen situasjon i sin nære omgivelse” (2012: 38). Vi kan og se at Marthe her forteller at elevene har skrevet leserinnlegg om saker som de selv er opptatt av, og forklarer at de gjør dette for å lære hvordan man skal uttrykke seg for å være overbevisende. Dette kan, etter min mening, karakteriseres som læring gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012). Her får elevene praktisk erfaring med hvordan de kan benytte seg av denne formen for innflytelse. De får øvelse i å formulere seg, hvor læreren har mulighet til å gi støtte og tilbakemeldinger på arbeidet. Dersom disse leserinnleggene blir sendt til aviser eller andre medier har de en reell sjans til å påvirke politikere og andre beslutningstakere, for eksempel styrer i idrettslag eller organisasjoner. Marthe er allikevel ikke sikker på hvorvidt denne lærdommen blir brukt av elevene utenfor skolen, da hun sier at:

Mye av det blir sett på som skolearbeid, og ting som skolen forlanger. Så når de er ferdige så går de hjem, og da tenker de på at de skal på trening eller sjekke nettet eller noe annet, og så er det ute av hodet. Hvis de ikke får det som lekse, men da blir det også sett på som skolearbeid som skal leveres inn. De ser ikke nytten av dette utenfor skolen.

Marthe mener altså at elevenes fremste mål med å aktiviterer som det å skrive leserinnlegg ikke nødvendigvis er påvirke sin egen hverdag, men å gjøre det skolen krever av dem. Elevene får allikevel verktøy for å kunne benytte seg av en innflytelseskanal som er tilgjengelig for dem mellom valgårene. Selv om de ikke ser ”nyttens av dette utenfor skolen” på dette tidspunktet, har de allikevel fått muligheten til å ”utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig” som Stray (Stray, 2012: 22), definerer som målet med undervisning gjennom demokratisk deltakelse.

I teorikapitlet ble det og gjort rede for at vi kan si at vi lever i et demokrati i utvikling, hvor demokratisk deltakelse både har endret form og arena. Valgdeltakelsen har blant unge har

gått ned, samtidig som enkeltsaksorientert (ad-hoc-deltakelse) deltakelse har blitt mer utbredt. Demokratisk deltakelse har og endret arena, i form av at man når har større muligheter til å benytte internett og ulike former for sosiale medier som påvirkningsarena (Ødegård, 2012). På bakgrunn av dette vil det være relevant at lærerne tilpasser undervisningen etter dette, for at innholdet i undervisningen skal gå overens med de erfaringene elevene har med demokratisk deltakelse fra før (Solhaug & Børhaug, 2012).

I min undersøkelse var det ingen av informantene som nevnte at de har tatt opp internett og sosiale medier som mulige arenaer for demokratisk deltakelse, heller ikke da de ble spurt om hva de mener demokratisk deltakelse er, og hvordan de har tatt opp dette aspektet i undervisningen. De informantene som hadde fokus på internett knyttet dette til informasjonsheving, kildebruk og –behandling. Som vi så tidligere hadde Marit brukt Facebook som case-eksempel i undervisning om kildekritikk, hvor begrunnelsen var at ”*der dukker det opp mye informasjon, og elevene må derfor være kildekritiske til det de kommer over*”. I likhet mer Marit hadde også informant Marthe fokus på kildekritikk og kildebruk når hun snakket om internett:

Også går det jo an å søke opp ting selv, og det er veldig fint å bruke internett. Det er jo fabelaktig mye teknologien kan brukes til. Da kan jo også elevene selv søke informasjon, samtidig som de lærer seg til å bli kildekritiske og lese seg opp på ting selv.

Marthe setter altså pris på den ressursen som internett har kommet med, samtidig som de er opptatt av at elevene må lære seg å benytte seg av informasjonen på en bevisst måte, og kunne reflektere, vurdere og være kritiske til det de møter (Blikstad-Balas, 2016). Ut ifra de svarene de ga i intervjuene ser det allikevel ikke ut til at de prioriterer å undervise om hvordan internett kan benyttes som arena for demokratisk deltakelse, som i senere år har blitt mer aktuell som en del av det lille demokratiet (Ødegård, 2012).

4.4.3 Oppsummering

Informantenes demokratiforståelser er sammensatte, og vi kan finne impulser fra både kommunitaristisk, liberal og deliberativ demokratiteori. Samtidig tyder svarene deres på at de, i sin oppfatning av hva som regnes som demokratisk deltakelse, også anerkjenner deltakelsesformene i det lille demokratiet, utenfor det representative systemet. Det at informantenes demokratiforståelser er sammensatte er naturlig, i og med at det er vanskelig å kategorisere komplekse forståelser i faste kategorier. Dette innebærer også at elevene mest

sannsynlig for en bredere forståelse av demokrati, i og med at lærerne har fokus på flere aspekter av hva det vil si å være en demokratisk medborger. Det er overraskende at ingen av lærerne, som ellers trekker frem ulike former for deltakelse, viser til internett som deltakelsesarena.

4.5 Endringer i demokratiundervisningen i forbindelse med forsøksordningen

I de foregående delkapitlene har vi sett på hva lærerne generelt mener at det bør legges vekt på i demokratiundervisningen, og mer konkret hvilke valg lærerne gjorde i demokratiundervisningen akkurat dette skoleåret da kommunen var med på forsøksordningen med nedsatt stemmerett. Nå går vi videre til å se på hvordan samfunnsfaglærerne forholdt seg til forsøksordningen, og hvordan denne konteksten eventuelt gjorde at undervisningen dette året skilte seg fra tidligere år.

4.5.1 Demokratiundervisning i og mellom valgår

Lærerne fikk spørsmål om hvorvidt det generelt blir lagt mer vekt på undervisning om demokrati og politikk de årene det er valg, uansett om det er lokalvalg eller stortingsvalg, og uavhengig av forsøksordningen med nedsatt stemmerett. Dette hadde lærerne ulike formeninger om. Alle mente at de hadde en god og grundig demokratiundervisning hvert år, helt uavhengig av hvorvidt det var valg eller ikke. Både Marit og Marthe uttalte allikevel at det var større fokus på partipolitikk når det var valg, hvor sitatet fra Marit kan illustrere dette:

Vi har ikke den erfaringen. Vi mener at vi har veldig mye om demokrati og demokratiske rettigheter uansett hvilket år det er. Men vi legger mer vekt på politikk og partipolitikk de årene det er valg. Demokratiundervisningen er gjennomgropende alle år, uansett. Men, som sagt - politikk og partipolitikk blir nok gjort grundigere de årene det er valg, tror jeg.

Her understreker Marit at demokratiundervisningen er gjennomgripende, som hun sier, hvert år, men at partipolitikken kommer tydeligere fram når det er valg. Det kan tenkes at en av grunnene for dette er at det er mer fokus på politikk i media og samfunnsdebatter når det er valg. Det vil i så fall være et argument for å prioritere å legge vekt på det i undervisningen, i og med at det kan tydeliggjøre sammenhengen mellom lærestoffet og skolen på den ene siden, og samfunnsdebatten og den ”virkelige verden” på den andre siden. Dette var og noen av begrunnelsene som informantene Theodor løftet frem for denne prioriteringen. Han ble også spurt om hvorvidt han tror det blir lagt mer vekt på politikk og demokrati i valgår:

Både ja og nei. Jeg tror ikke at det er bevisst fra lærernes side, men det er mye lettere å undervise om politikk de årene det er valg. Da er det jo veldig aktuelt og i vinden, det står om det i media, og kanskje har elevene hørt at det blir snakket om hjemme. Kanskje synes lærerne det er mer motiverende å undervise om det de årene det er valg og, fordi det er så nært og aktuelt. Jeg vet ikke. Det blir nok lagt mer vekt på de ulike partienes standpunkter i bestemte saker, men vi snakker jo om politikk og demokrati alle år. Så ja, både ja og nei. Det blir nok ikke lagt mer vekt på det, men undervisningen vil kanskje fortone seg annerledes på grunn av konteksten.

Theodor tekker altså fram at valget medfører en annen kontekst rundt undervisningen, som kan påvirke demokratiundervisningen. Han mener altså at dette kan komme av at lærerne benytter seg av at media skriver om det, og at elevene diskuterer dette hjemme. Dette kan ses i lys av det Tønnessen og Tønnessen (2007) skriver om at læreren må være lydhør ovenfor elevenes interesser og være i stand til å ta tak i de gyldne øyeblikkene i undervisningen, hvor det lar seg gjøre å integrere og tydeliggjøre sammenhengen mellom elevenes forkunnskaper og det aktuelle lærestoffet. Det kan tenkes at lærerne legger like stor vekt på partier, politikk og demokrati hvert år, men at det oftere dukker opp ”gyldne øyeblikk” de årene det er valg, nettopp fordi elevene ser at det snakkes om politikk i medier, at partiene har stand utenfor nærbutikken eller at foreldrene snakker om det rundt middagsbordet – og at dette gjør at partipolitikk og politiske saker får en større plass i undervisningen.

4.5.2 Grundigere vurdering av egen undervisningspraksis

Alle lærerne uttalte at de hadde omrokkert på årsplanen for skoleåret, slik at hovedområdet samfunnskunnskap ble lagt til slutten av året, slik at elevene fikk undervisning om demokrati, valg og politikk rett før sommerferien. ”*Dette gjorde vi selvfølgelig fordi elevene skulle stemme rett etter sommerferien var over, og vi ville at de skulle ha det så ferskt i minne som mulig*”, som Theodor uttaler.

Utover å flytte undervisningen slik at den ble lagt så nærme valgdagen så mulig, uttrykker ingen av de fire informantene at de hadde gjort noen store forandringer i den planlagte undervisningen. Mye av planleggingen foregikk på team- eller seksjonsmøter med andre lærere, hvor de hovedsakelig hadde videreført den samme rammen for undervisningen som de hadde hatt tidligere år, med noen justeringer.

Marthe: (...) Det er akkurat det samme som vi har gjort før. Vi endret ikke stort på undervisninga, vi fulgte de kapitlene vi hadde planlagt i boka. Det eneste som var forskjellig var jo at de eventuelt kunne stemme. Det var det første året vi var med på dette, så vi måtte prøve oss litt frem, men stort sett: Vi planla det vi pleier å planlegge, og vi gjorde det vi pleier å gjøre.

Sitatet eksemplifiserer to aspekter som gikk igjen hos informantene. For det første at de hadde videreført mye av undervisningen som de hadde prøvd ut tidligere år, og for det andre at de følte at de var på ukjent grunn. Dette var det første året kommunen var med på forsøksordningen, noe som gjorde at de måtte prøve seg fram. Det er allikevel viktig å presisere at lærerne ikke bare ubevisst ”snudde bunken” for enkelhets skyld. Flere av informantene forteller at selv om de videreførte mye av undervisningen fra tidligere år, så gjorde forsøksordningen allikevel at de tenkte mer grundig gjennom undervisningen før de landet på den beslutningen.

Kristian: Ja, altså, det er klart at forsøksordningen gjorde nok at man måtte tenke litt annerledes. Stoffet gikk fra å være noe sånn halvdødt i boka til at det ble noe som skulle skje - snart! De skulle jo stemme, ikke sant, og det var lokalt. Om du vil eller ei, så blir du presset til å tenke litt annerledes for å gripe fatt i det. Jeg sitter jo med en følelse av at man gjorde en ekstra innsats, tenkte litt mer gjennom undervisninga enn ellers. Det tror jeg absolutt.

Kristian forteller altså at introduseringen av forsøksordningen i kommunen gjorde at lærerne ”gjorde en ekstra innsats” og tenkte mer gjennom undervisningen enn de pleier. Med andre ord kan man se at til tross for at lærerne ikke gjorde store endringer i undervisningen som følge av at kommunen ble valgt ut til å være med i forsøksordningen, så stilte det allikevel krav til at de måtte vurdere sin egen undervisningspraksis, og hvorvidt det var noe de burde endre på grunn av denne spesielle konteksten. Det at de besluttet å videreføre store deler av undervisningsrammen som de hadde hatt tidligere år bunnset altså i to forklaringer. Den første har vi diskutert her: Lærerne mente at de allerede hadde en grundig og god demokratiundervisning, og at de derfor ikke behøvde å gjøre store endringer selv om elevene skulle bruke stemmeretten etter sommeren. Den andre grunnen er at læreplanen og det øvrige innholdet i samfunnsfaget la begrensninger på hvor mye tid de kunne bruke på temaene om politikk og demokrati. Da informantene fikk spørsmål om hvorvidt de mener at den gjeldende læreplanen legger til rette for demokratiundervisningen, kom samtlige av de fire informantene med svar som pekte i samme retning, som her eksemplifisert med tre sitater:

Marthe: Du må huske på det at vi ikke kan bruke så innmari mye tid på dette, vi har jo mange ting vi skal gjennom. Dette er bare noen få timer i noen få uker. Det er jo skjært ned til beinet med antall timer man har til for eksempel samfunnsfag på tiende trinn. Det er for få timer og for mange kompetansemål. Det blir på en måte bare en skisse over ting, du får bare kostet litt over det før du går over på neste tema.

Kristian: Jeg tror nok de fleste av kollegaene mine er enige og sier det samme: Det er tjuvt med kompetansemål. Ønsker kanskje at den skulle vært mer kompakt, og at det ikke var så voldsomt mye vi skulle gjennom. Hadde faget vært mer komprimert så ville man fått bedre tid til dybdeløring. Nå må dybdeløring alltid gå på bekostning av noe annet i faget, i og med at man må bruke mer tid på det man prioriterer. Jeg ville gjerne likt å ha færre kompetansemål.

Jeg tror vi ville taklet situasjonen [med stemmerett for 16-åringer] også med dagens læreplan. Det burde vært mer fokus på politikk og demokrati, det burde vektlegges mer enn i dag. Men når det kommer til demokrati i samfunnsfag så kommer det jo inn under mange tema. Det er ikke et enkelt kapittel, man kommer jo inn på det hele tiden. Men det burde vært større fokus på å få det nærmere elevene. Sånn at man får fokus på at dette gjelder dem, og det gjelder her og nå.

Marit: Nei. Det er to timer i uka. Timetallet er alt for lavt til et så enormt fag.

Informantene er altså enige om at Kunnskapsløftet har for få timer og for store kompetansemål. Marthe mener at hun ikke har tid til å bruke mer tid på hvert tema, heller ikke når det kommer til demokratiundervisning – og at dette gjør at du bare får ”*kostet lett over det før du går over på neste tema*”. Det samme sier også Kristian, som mener at faget burde vært mer kompakt for at man skulle få mer tid til dybdelæring. Han mener allikevel at han skulle klart å ”*takle situasjonen*” dersom det ble en fast ordning med nedsatt stemmerettsalder ved lokalvalg, så lenge det ble et økt fokus på å gjøre lærestoffet nærmere elevene, som han sier.

4.5.3 Muligheter for andre undervisningsmetoder

Lærerne fikk alle spørsmål om de følte at forsøksordningen medførte muligheter for andre undervisningsmetoder og –aktiviteter. Informantene Marit fortalte at dette gjorde at de valgte å bruke mer tid på partiene og deres synspunkter enn det de vanligvis gjør. På bakgrunn av dette la de på hennes skole opp til to store undervisningsopplegg knyttet til dette, som også det også ble fortalt om tidligere - En paneldebatt hvor elevene selv skulle ”leke” at de var politikere fra ulike partier, og en paneldebatt med de ”ekte” lokalpolitikere, hvor elevene på forhånd forberedte spørsmål som de kunne stille under debatten. Dette opplevde de som veldig vellykket, og som Marit sier: ”*dette var undervisningsopplegg som tok mye tid, men det var verdt det*”. Hun forteller at den største forskjellen fra tidligere år var at politikerne var mer interessert i ungdommen og var villige til å stille opp på paneldebatten deres: ”*den største forskjellen var at vi fikk politikerne på banen. Men, nå skal det sies at vi er ganske grundige i demokratiundervisningen andre år også, altså*”. På skolen hvor Marit jobber reflekterte lærerne altså over egen undervisningspraksis, hvor de i lærerfellesskap diskuterte hvorvidt de måtte gjøre noen endringer for dette spesifikke kullet, for så å bestemme seg for å justere oppleggene som de tidligere hadde brukt.

Flere av informantene fortalte også at de la opp til mer deltakende undervisning dette skoleåret, med hovedvekt på diskusjon. Marit forteller at de la mer vekt på diskusjoner dette

året, blant annet på grunn av at de skulle forberede elevene til de to debattene, og at elevene skulle lære seg å holde seg saklig til tross for at man kanskje var uenig. Informanten Kristian kunne også fortelle at de på hans skole hadde lagt mer vekt på diskusjoner akkurat dette skoleåret:

Man la nok om undervisninga. Det kan ofte bli litt mye forelesning, men dette året ble det mye mer samtale og diskusjon. Jeg la rammene for en del faktating liksom, og så lot jeg dem styre det mer som diskusjoner for å finne ut hva de selv kom fram til. Undervisninga ble, følte jeg, mer rettet inn mot at elevene tok mer ansvar og hadde mer engasjement i dette her. (...) Undervisningen ble mye mindre akademisk og nærmere elevene når de skulle stemme lokalt. Da ble stoffet på det nivået som de var på, og de måtte sjekke hva sine lokale partier ville gjøre i forskjellige saker. De ble mer bevisst på politikk og hva det var, enn når du bare streifer innom det i andre temaer. Det blir mer håndfast når de selv må forholde seg til det.

Slik sett ble det en annen balanse mellom lærermonolog og helklassesamtale i Kristians klasserom dette året. Han begrunner dette med at elevene selv skulle se hva de kom frem til i diskusjoner, og at undervisningen ble rettet inn mot at elevene fikk en større rolle i undervisningen.

4.5.4 Økt engasjement og motivasjon blant elevene

Det vi i forrige avsnitt så at informanten Kristian uttalte, om at han følte at elevene tok mer ansvar og hadde mer engasjement i undervisningen, er en gjennomgående opplevelse hos flere av informantene. Kristian sa at også han videreførte store deler av undervisningen fra tidligere år, men at *elevene* gjorde at undervisningen ble annerledes. Han uttrykker at elevene hadde mer motivasjon og engasjement i undervisningen, noe han tror kom av det faktum at de kunne stemme ved valget:

Jeg har inntrykk av at elevene tok det litt mer alvorlig. At de faktisk prøvde å sette seg inn i en del av hva partiene sto for. Ofte er det sånn at de har med seg hjemmefra hvilket parti de føler tilknytning til, men når de begynte å se på hva de ulike tingene som partiene mener noe om, så gjorde de seg opp egne meninger og ble litt mer reflektert omkring det. Jeg vil påstå at de tok det mer på alvor, og at de på en måte ble mer politisk bevisste det året. (...) Det er en ting å snakke om at det er noen år til du skal stemme, men når det er kort tid til så blir det plutselig litt mer alvorlig.

Kristian uttaler altså her at han mener at elevene fikk et mer kritisk forhold til sine egne holdninger og verdier. Vi så i teoridelen at en av faktorene som påvirker elevenes engasjement er familien og foreldrenes utdannelsesnivå, antall bøker i bokhylla og familiens forhold til politikk (Tønnessen og Tønnessen, 2007; Stray, 2012). Kristian hadde altså en opplevelse av at elevene ikke automatisk tok det familien og foreldrene mente som riktig, og at de selv i større grad prøvde å gjøre opp sine egne meninger. Skal vi tro Shor (1992) var elevene en del av en myndiggjøringsprosess, hvor de selv ble mer kritisk både til seg selv og

omgivelsene i det de konstruerte mening ut av lærestoffet i undervisningen. Marit mente også at elevenes hjemmemiljø hadde påvirkning på engasjementet deres:

Engasjementet til elevene henger veldig sammen med hjemmemiljøet, tror jeg. Fordi at de som hadde foreldre som er veldig politisk engasjerte, de var veldig på. Vi kjenner jo ikke bakgrunnen til alle elevene, selv om det er en liten plass. Men du kan se det veldig tydelig om det er noen som profilerer seg, så tenker du ”jaja, faren er jo med i bystyret for det partiet”. Men nei, vi begynner på scratch for alle sammen, så alle får den samme undervisningen.

Selv om Marit her snakker om familiens politiske engasjement, og ikke spesifikt sosioøkonomisk bakgrunn, er det allikevel verdt å se dette i lys av det Ødegård beskriver som en fare for ”elitisering av demokratiet” (2012: 53). Marit sier her at de ”begynte på scratch” for alle elevene, uansett hvilken bakgrunn de hadde, og ga dem samme undervisning. Tidligere så vi at Ødegård (2012) argumenterer for at skolen må gi *alle* elevene forutsetninger til og motivasjon for å delta i demokratiet, og at den må den måten blir sosialt utjevne.

Informanten Theodor mente og at elevenes engasjement var større dette året, som han uttalte da han fikk spørsmål om hans egen opplevelse av hvorvidt undervisningen hadde skilt seg fra andre år:

Dette har jeg tenkt mye på etter at du tok kontakt. Selve undervisningsoppleggene og pensumet skilte seg ikke fra andre år i stor grad. Undervisningen opplevdes allikevel annerledes. Det at elevene skulle bruke stemmeretten etter sommeren gjorde nok at de selv var mer innstilt på at det var nyttig å lære seg dette, og tok det mer på alvor. Det er det inntrykket jeg har. Altså fikk vi lærere på en måte hjelp. Det er mye lettere og morsommere å undervise elever som har lyst til å lære, og som gjør en innsats i timene. Det var klart at det var fokus på det at elevene hadde stemmerett når vi planla undervisningen. Men, som sagt, undervisningsmetodene var stort sett de samme som før. Forskjellen var at elevene var mer gira på å delta. De forsto at politikk ikke bare er noe voksne driver med, og at deres mening også er viktig og at de har påvirkning på hvem som skal sitte og bestemme. Det var ganske kult å se. De vokste tydelig veldig på det. Følte seg viktige, på en måte. Det er jo en samfunnsfaglærers drøm, at elevene har lyst til å lære. Dette gjelder selvfølgelig ikke for alle, det er jo alltid noen som ikke er like gira, men dette året følte jeg at det jevnt over var større engasjement.

Theodor mener altså at de hadde fokus på at elevene hadde stemmerett da de planla undervisningen, men at de allikevel brukte stort sett samme lærestoff og undervisningsmetoder. Han sier at det var elevene og deres innsats som gjorde at undervisningen skilte seg fra andre år. Han uttrykker at han tror at elevene tok undervisningen mer på alvor, og fikk et annet inntrykk av hva politikk var, og deres mening var viktig. Han sier altså at dette ”er en samfunnsfaglærers drøm”, og at lærerne fikk ”hjelp av elevene”. Med andre ord var forsøksordningen, og det faktum at elevene skulle stemme til høsten, en viktig faktor som påvirket undervisningen dette året. ”*Stoffet gikk fra å være noe sånn halvdødt i boka til at det ble noe som skulle skje - snart!*”, som informanten Kristian uttaler.

Marthe hadde imidlertid et annet inntrykk enn Kristian og Theodor. Hun mente tvert imot at en av de største utfordringene dette året var nettopp å få elevene interessert i det faktum at de hadde stemmerett:

Jeg synes at den største utfordringen, det var faktisk å få dem interessert i det faktum at de hadde stemmerett, at de fikk lov til å stemme og at deres stemme betydde noe. Det synes jeg var den største utfordringen, og det jeg synes ikke at jeg nådde fram med det. Jeg tror ikke at de skjønne hvor mye makt det ligger i det at du har stemmerett. Men igjen – det skjønner jo ikke voksne folk heller! Om man ser på valgoppslutningen blant voksne så kan man kanskje forstå at sekstenåring heller ikke skjønner betydningen av å ha stemmerett.

Tidligere i oppgaven så vi at Marthe la opp til undervisningsopplegg hvor elevene skulle prioritere hvilke saker de ville politikerne skulle arbeide med og at de skrev leserinnlegg. Da uttalte hun og at hun ikke trodde at elevene så nytten av dette utenfor skolen. I dette sitatet uttalte hun at hun og mente at det var en utfordring å overbevise elevene om at ”*deres stemme betydde noe*”, som hun sier. Det kan være flere grunner, både til at Marthe opplevde det sånn, og at elevene ikke var like engasjerte som elevene til blant annet Theodor og Kristian. En mulig begrunnelse kan være at elevene ikke fant det meningsfylt, noe Solhaug og Børhaug (2012) argumenterer for at er en forutsetning for at man skal delta.

4.5.5 Oppsummering

Oppsummert så kan vi se at lærerne ikke gjorde noen store forandringer i forkant av undervisningen. Noen av skolene flyttet undervisningen i samfunnskunnskap til våren, og hadde et større fokus partipolitikk. Utover dette la de stort sett vekt på det samme dette året som de gjør andre år. Det var heller andre faktorer som påvirket den praktiske undervisningen, som ikke lærerne hadde planlagt for. Som vi så satte Marit pris på at politikerne i kommunen var mer opptatt av elevene og å sanke deres stemmer, og av den grunn møtte opp på skolen. Kristian og Theodor følte på sin side at undervisningen ble annerledes på grunn av elevene selv, og det at de i større grad enn tidligere kull var engasjerte og lærevillige, noe som gjorde undervisningen mer givende for dem som lærere. Lærerne kom i hovedsak med to begrunnelser for at undervisningen i stor grad var den samme som tidligere år: 1) Etter å ha vurdert saken, kom de frem til at demokratiundervisningen allerede var grundig og god, og at det ikke var behov for store endringer, og 2) rammene til læreplanen, med tanke på kompetansemål og timeantall, gjorde at de ikke kunne bruke mer tid på demokratiundervisningen. Det var også mange andre temaer og kompetansemål som skulle dekkes.

5 Avslutning

5.1 Oppsummerende diskusjon

I det foregående kapittelet så vi på hvilke fortellinger informantene delte om sin egen undervisningspraksis knyttet til demokrati, politikk og medborgerskap, både generelt og spesielt knyttet til skoleåret 2014/2015. Disse fortellingene ble tolket og sett i lys av ulike teori og litteratur knyttet til demokratiundervisning. I dette kapittelet vil jeg forsøke å komme med en oppsummerende diskusjon, for å samle trådene og se på hva funnene kan fortelle om *hvordan samfunnsfaglærerne forholdt seg til forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder i forbindelse med demokratiundervisningen skoleåret 2014/2015*, som er problemstillingen for oppgaven. Selv om det er viktig å se informantenes fortellinger som individuelle og selvstendige narrativer, vil jeg her forsøke å oppsummere hvilke fellestrekk og skiller vi kan finne i datamaterialet.

Lærerne fortalte at da de fikk vite at kommunen skulle være med på forsøksordningen, gjorde det at de måtte se demokratiundervisningen i en ny og annerledes kontekst. Det gjorde at de reflekterte rundt sin egen undervisningspraksis, for å kunne vurdere hvorvidt forsøksordningen medførte at de måtte legge om eller endre undervisningen på noe vis. Vi så i analysekapittelet at lærerne fortalte om en skolehverdag hvor de i tillegg til undervisning om demokratiet, i form av lærerforedrag og kunnskapsformidling, også hadde fokus på deltakende undervisning, *gjennom* demokratisk deltakelse, i form av blant annet klassesamtaler, ekskursionsjoner, debatter og ulike former for rollespill hvor elevene selv måtte prøve å lage partiprogram og kommunebudsjetter. Informantene hadde klare formeninger om at elevene burde trenes i en rekke ferdigheter, for eksempel det å finne, vurdere og bruke informasjon på en bevisst og kritisk måte, som er evner som går inn under literacy-begrepet, som blant annet Koltay (2011) og Blikstad-Balas (2011) mener er viktige ferdigheter hos demokratiske medborgere, spesielt i det globale og teknologitette samfunnet vi lever i i dag. Diskusjonsferdigheter var og noe som lærerne trakk frem som viktig, hvor vi kan se av lærernes fortellinger at de legger til rette for det blant annet Englund (2006) karakteriserer som deliberative samtaler. Dette gjorde de blant annet ved å utarbeide klare rammer for diskusjonene, hvor elevene trenes i å formulere og argumentere for sine egne meninger, å respektere de andre i samtalen og å være saklige selv om det skulle oppstå uenigheter og meningsbrytning (Englund, 2006; Solhaug & Børhaug, 2012). Det kan derfor argumenteres

for at lærerne i utvalget hadde en undervisning hvor alle dimensjonene i Strays (2012) didaktiske modell: undervisning *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Lærerne la også vekt på at både undervisningsmetoder og lærestoff skulle være knyttet til elevenes hverdag og tidligere erfaringer, og at de skulle bruke aktuelle og autentiske saker fra den pågående samfunnsdebatten som eksempler og diskusjonstemaer. Dette så vi i teoridelen av blant annet Koritzinsky (2014), Tønnessen og Tønnessen (2007) og Solhaug og Børhaug (2012) argumenterte for at dette er sentralt for elevenes engasjement og forståelse, og for å gjøre sammenhengen mellom skolen og livet utenfor tydelig og eksplisitt. Senere i så vi også at lærernes demokratiforståelser hadde impulser fra flere ulike demokratiteorier, og at de fokuserte både på individ og fellesskap, rettigheter og forpliktelser (Stray, 2014). Lærerne formidlet et bredt syn på demokratisk deltakelse, hvor de i tillegg til valgkanalen og fortalte om at de hadde inkludert deltakelsesformer som aksjoner, lobbyvirksomhet og klasse- og elevrådsarbeid i undervisningen. Dette kan tolkes som at lærerne mener at deltakelse det lille demokratiet er like viktig som formell deltakelse i det store demokratiet (Ødegård, 2012).

Dersom vi sammenligner funnene fra denne undersøkelsen med den tidligere forskningen det ble vist til i innledningen, kan vi se både likheter og forskjeller. Elevene som Lund (2016) intervjuet i sin studie fortalte at de satte pris på deltakende undervisning, og at de fant det engasjerende og lærerikt. De ytret og et ønske om at lærerne skulle ha gjort mer av det (Lund, 2016). Lærerne i min studie forteller imidlertid om aktiv bruk av deltakende undervisningsmetoder, samtidig som de også legger vekt på at man ikke kommer utenom lærerstyrt undervisning, spesielt siden det politiske landskapet er så nytt for elevene. Informantene i studien til Lund (2016) var elever ved videregående skoler, mens mine informanter alle arbeider på ungdomsskoler. Hvorvidt dette var en faktor som påvirket er vanskelig å si. Det kan og hende at lærerne (og jeg) ser på deltakende undervisning, og stor og liten grad av det, som noe annet enn elevene gjør. Lærerne som Ødegård og Winsvold (2016) intervjuet i forbindelse med evaluering av gjennomføringen av forsøket arbeidet også på videregående skoler. I rapporten fra ISF (2016) kunne vi se at noen av lærerne tok i mot forsøksordningen med åpne armer og så på dette som en gylden mulighet til å engasjere elevene, mens andre følte at det var en belastning i en ellers travel skolestartperiode. Denne spredningen finner vi og hos informantene i min studie, hvor de både peker på muligheter og utfordringer som forsøksordningen medførte. I likhet med studiene til Børhaug (2008) og Sætra (2015) kan også mine funn tyde på at lærerne opplever et tidspress i undervisningen. Dette kommer av at de opplever at læreplanen har mange og brede kompetansemål, og at

tidsrammen gjør at det er vanskelig å få til dybdeundervisning samtidig som man skal innom alle temaene i alle hovedområdene.

Det var et påfallende fellestrekk hos informantene i studien at de hadde videreført store deler av undervisningsrammen fra tidligere år, og ikke gjorde store endringer som følge av forsøksordningen. De hadde lagt litt større vekt på partier og partipolitikk i undervisningens innhold, og i større grad prioritert samtaler og diskusjoner i den praktiske gjennomføringen. Lærerne hadde hovedsakelig to begrunnelser for hvorfor undervisningen dette året ikke skilte seg stort fra andre år: For det første mente de at demokratiundervisningen deres er grundig hvert år, og at det ikke var behov for å gjøre noen store endringer på grunn av forsøksordningen. Den andre begrunnelsen var at de ikke hadde tid til å legge mer vekt på dette, i og med at det bare er et av mange tema i læreplanen som skal dekkes i løpet av fagets timeramme. Undervisningen ble allikevel annerledes – men på grunn av andre faktorer. Foruten Marthe, som mente det var en utfordring å motivere elevene og gjøre dem bevisst på hva det betyr å ha stemmerett, fortalte informantene at elevene var mer engasjerte, motiverte og lærelystne, sammenlignet med andre kull. *”Stoffet gikk fra å være noe sånn halvdødt i boka til at det ble noe som skulle skje - snart!”*, som informanten Kristian uttaler. Dette gjorde at elevene heller ble aktivt handlende subjekter i undervisningen, enn passivt lyttende objekter. Nytteverdien med undervisningen ble tydeligere for elevene – målet var ikke lenger å gjøre det bra på en vurdering, men å være forberedt til å bruke stemmeretten og å delta i demokratiet.

Jeg har som nevnt valg ut et klasseroms- og praksisnært teoretisk rammeverk til denne oppgaven, fordi problemstillingen åpner for fortellinger om hva som faktisk hendte i undervisningen dette skoleåret. Når vi ser lærernes fortellinger i lys av det teoretiske rammeverket ser vi at mange av deres valg og begrunnelser går overens med det litteraturen trekker frem som viktige aspekter ved demokratiundervisning. I og med at denne litteraturen tar utgangspunkt i forskning og teori på *hva, hvordan og hvorfor* man som lærer og didaktiker kan legge til rette for en undervisning som fostrer demokratiske medborgere, og det har blitt vist til at lærerne i studien legger vekt på mye av det samme som litteraturen trekker frem, er det kanskje et godt tegn at lærerne valgte å videreføre store deler av den vanlige undervisningspraksisen sin. Selv om forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder kom som en ny og annerledes kontekst som lærerne måtte forholde seg til i demokratiundervisningen, var fortsatt målet med undervisningen det samme. Elevene hadde

riktignok mulighet til å stemme ved lokalvalget senere samme år, men målet med undervisningen var allikevel ikke utelukkende at de skulle være beredt til å bruke stemmeretten sin. Målet med undervisningen er, forsøksordning eller ikke, å bidra til at elevene utvikler seg til å bli aktive medborgere i det demokratiske samfunnet, som har politisk beredskap til å kunne ivareta både sine egne og samfunnets interesser – ikke bare ved *dette valget*, men resten av livet, og gjennom ulike former for deltakelse (Solhaug, 2008; Winsvold og Ødegård, 2016).

5.2 Avsluttende refleksjoner

Før jeg avslutter denne oppgaven ønsker jeg å komme med noen avsluttende refleksjoner, hvor jeg løfter blikket og prøver å se funnene i en større sammenheng. Som det ble redegjort for i innledningen har det blitt satt i gang et arbeid for å fornye Kunnskapsløftet. Den generelle delen er nå ute på høring, og vi kan lese av høringsnotatet at *demokrati og medborgerskap* er foreslått som et tverrfaglig tema som skal komme til uttrykk i kompetansemålene i alle skolens fag (Regjeringen, 2017). Det at ansvaret for å oppdra demokratiske medborgere gjelde samtlige fag er ikke noe nytt, det er også befestet i den gjeldende læreplanen. Kunnskapsløftet har imidlertid blitt kritisert for at sammenhengen mellom den generelle delen, fagenes formål og kompetansemålene er for utydelig (Stray og Sætra, 2015). Flere av mine informanter uttrykte at de ønsket mer tverrfaglighet i demokratiundervisningen, hvor også lærere i fag som norsk, naturfag og matematikk kunne ha hatt et tydeligere demokratifokus i sine timer. Dersom de tverrfaglige temaene i den generelle delen kommer mer konkret til uttrykk i kompetansemålene i alle fag, vil det kanskje lettere la seg gjøre i fremtiden, i og med at også andre fag vil få et mer tydelig demokratioppdrag. Når vi er inne på arbeidet med den nye lærerplanen er det og høyst relevant å trekke frem antallet kompetansemål og tidsrammen i faget. Mine funn bekrefter det Sætra (2015) og Børhaug (2008) tidligere har rapportert; nemlig at mange samfunnsfaglærere føler at rammene i læreplanen begrenser mulighetene til å gjennomføre demokratiundervisningen slik som de ønsker. Dersom man skal ha dybdelæring i noen tema, vil dette gå utover behandlingen av andre (Sætra, 2015; Børhaug, 2008). Kunnskapsministeren har imidlertid uttalt at et av målene med fornyelsen av Kunnskapsløftet er nettopp å ”slanke fagene” og begrense antall kompetansemål (Regjeringen.no, 2016). Dette går overens med de ønskene som informantene mine uttrykker.

Vi kan så bevege oss fra læreplanen og over til et annet styringsdokument som er relevant for denne oppgaven, nemlig Kommuneproposisjonen for 2018. Dette dokumentet ble offentliggjort i siste halvdel av mai i år, og inneholder beskrivelser av hvilken politikk regjeringen har planlagt for kommunesektoren det kommende året. Et av kapitlene i proposisjonen omhandler lokalpolitikk, og i forslaget går det her frem at regjeringen *ikke* ønsker å videreføre forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2017). Blant annet så begrunnes dette med at det later til at befolkningen er fornøyde med en stemmerettsalder på 18 år, og at de mener det er et prinsipp at myndighetsalder og stemmerettsalder skal være den samme (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2017: 37). Det er imidlertid flere partier på Stortinget, for eksempel Arbeiderpartiet og Sosialistisk Venstreparti, som er uenige med den borgerlige regjeringen, og som er positive til å videreføre og utvide forsøksordningen (Arbeiderpartiet; Sosialistisk Venstreparti). Kommuneproposisjonen skal opp til vurdering i Stortinget før sommeren, hvor dette vil bli endelig bestemt. Det faller utenfor denne oppgaven å vurdere hvorvidt man bør videreføre eller avvikle forsøksordningen, men jeg vil allikevel dele noen avsluttende refleksjoner rundt hva mine funn kan si om hvilke følger forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder hadde for demokratiundervisningen i de tilfellene jeg undersøkte.

Som nevnt fortalte flere av informantene at de opplevde en økning i engasjement og lærevilje knyttet til demokratiundervisningen akkurat dette skoleåret, som de tror kommer av at elevene fant undervisningen mer nyttig og interessant siden de hadde stemmerett i det påfølgende lokalvalget. Tønnessen og Tønnessen (2007) argumenterer for at elevene selv må ha et mål og en mening med undervisningen for at læring skal skje. Dersom elevene ikke går inn for å lære, vil lærerens anstrengelser være meningsløse (Tønnessen & Tønnessen, 2007). Funnene i mitt datamateriale tyder på at elevene fikk økt motivasjon og et annet mål med undervisningen dette skoleåret, og at det var det som gjorde at undervisningen skilte seg fra tidligere år. Elevene var aktive deltakere i undervisningen, noe som gjorde at de selv ble handlende subjekter, og ikke objektive lyttere – som ofte skjer dersom motivasjonen ikke er tilstede. Målet med undervisningen var ikke lenger at de skulle gjøre det godt på prøven etter at de hadde fullført kapitlet. Dette året var målet at de skulle bruke stemmeretten sin ved lokalvalget etter sommerferien, og at de derfor så at det var nyttig og nødvendig å få kunnskaper og verktøy for å kunne ta et gjennomtenkt valg når den tid kom.

Vi kan også sette dette inn i en større sammenheng. Selv om *elevene* fokuserte på det forekommende valget, er det som sagt ikke sånn at målet med demokratiundervisningen utelukkende er at mennesker skal gå til valgurnen hvert fjerde år – forsøksordning eller ikke. I styringsdokumentene er det uttrykt at målet med demokratiundervisningen er å skape aktive demokratiske medborgere som har lyst og evne til å delta i demokratiet, uansett hvilken form og arena for demokrati og innflytelse de velger å ta i bruk. Dersom forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder er en faktor som gjør at elevene lærer mer av demokratiundervisningen, blir mer politisk bevisste og for en økt demokratisk beredskap, kan det være noe som vil følge elevene resten av livet, og nå langt ut over dette ene valget. Vi har riktignok ikke nok kunnskap til å kunne si noe om dette på nåværende tidspunkt, men det er en interessant tanke som det ville vært relevant å forske mer på. Mine funn, basert utelukkende på de lærerne jeg har snakket med, tyder på at forsøksordningen i noen tilfeller gjorde at elevene fikk mer ut av demokratiundervisningen. Dersom det er et mønster som også er gjeldende for en større andel av elevene, kan det være et argument i seg selv for å videreføre forsøksordningen.

Litteraturliste

Arbeiderpartiet. (2017). Partiprogram 2017 - 2021: Alle skal med.

Bergh, J. (2013). *Valgdeltakelse i ulike aldersgrupper - Historisk utvikling og oppdaterte tall fra stortingsvalget i 2013*. Retrieved from Institutt for samfunnsforskning:
https://www.samfunnsforskning.no/content/download/.../Notat_valgdeltakelse.pdf

Bergh, J. (2014). *Stemmerett fro 16-åringer - Resultater fra evalueringen av forsøket med senket stemmerettsalder ved lokalvalget i 2011*. Retrieved from Institutt for Samfunnsforskning:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/rapporter/rapport_stemmerett_fo_r_16-aaringer.pdf

Bergh, J., Ødegård, G., Saglie, J., Winsvold, M., & Aars, J. (2016). *Hva skjer når 16-åringer får lov til å stemme? Resultater av to forsøk med nedsatt stemmerettsalder*. Retrieved from Institutt for samfunnsforskning:
<https://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2016/2016-19>

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen - Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50 - 66.

Børhaug, K. (2008). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 262 - 274.

Børhaug, K. (2011). Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education. *Journal of Education MEdia, Memory, and Society*, 3(2), 23 - 41.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4 ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal Of Curriculum Studies*, 38(5), 503 - 520.

Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(115 - 130).

Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie & O. A. Berkaak, Trans.). Oslo: De norske bokklubbene.

Grimen, H., & Gilje, N. (2013). Hermeneutikk: fortåelse og mening *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hess, D. (2015). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? In W. C. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 257 - 265). New York: Routledge.

Jensen, J. (2014). *Hvorfor forsøk med nedsett stemmerettsalder til 16 år - hva vil vi med forsøket?* Paper presented at the Oppstartsseminar for forsøk med nedsatt stemmerettsalder til 16 år, Quality Mastemyr hotell.

https://www.regjeringen.no/contentassets/4d4c4ecc855b42949116ab0a2dd959fa/jensen_kmd.pdf

Kahne, J., Lee, N.-J., & Feezell, J. T. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1 - 24.

Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211 - 221.

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2017). *Prop. 128 S (2016-2017): Kommuneproposisjonen 2018*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-128-s-20162017/id2552727/sec1>; Regjeringen.no.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap - fagdidaktisk innføring* (Vol. 4). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag: SAF1-03*. <http://www.udir.no/Utdanningsdirektoratet>.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016): Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17 - Overordnet del - verdier og prinsipper*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>; Regjeringen.no.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), (1998).

Lund, A. H. (2016). *De nye førstegangselverne. Skolens rolle under forsøket med lavere stemmerett i 2015*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: an interactive approach* (3 ed.). London: SAGE publications

Navarsete, L. S. (2010). *Kvifor forsøk med nedsett stemmerettsalder? Kva vert forventa og av kven?* Paper presented at the Oppstartsseminar for forsøk med nedsatt stemmerettsalder til 16 år, Lørenskog kommune.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/vedlegg/komm/forsoek/16_aaringer/lstn_stemmerett_16-aaringer.ppsx

O'Toole, T. (2003). Engaging with Young People's Conception of the Political. *Children's Geographies*, 1(1), 71 - 90. doi:10.1080/14733280302179

Regjeringen.no. (2015). Forsøk med nedsatt stemmerettsalder til 16 år. *Pressemelding*. Regjeringen.no.

Regjeringen.no. (2016). Vil fornye og forbedre fagene i skolen [Press release]

Shor, I. (1992). Education is Politics: An Agenda for Empowerment *Empowering Education. Critical Teaching for Sosial Change* (pp. 11 - 30).

Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring i demokrati. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 255 - 261.

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

Sosialistisk Venstreparti. (u.å.). Sv fra A til Å. Retrieved from <https://www.sv.no/sv-fra-a-til-a/stemmerett-for-16-aringer/>

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. In K. L. Berge & J. H. Stray (Eds.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (pp. 17 - 30). Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J. H. (2014). Skolens demokratiske mandat. In J. H. Stray & L. Wittek (Eds.), *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Stray, J. H., & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole: En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 460 - 471.

Stray, J. H., & Sætra, E. (2016a). Dialog og demokratisering. *Nordic Studies in Education*, 36(4), 279 - 294.

Stray, J. H., & Sætra, E. (2016b). Hvordan kan evne til refleksjon og dømmekraft utvikles gjennom dialogisk undervisning? *Utbilding & demokrati*, 25(2), 7 - 24.

Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag - Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.

Togeby, L. (2005). Hvorfor den store forskel? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(1), 55 - 60.

Tønnessen, R. T., & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse - fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Winsvold, M., & Ødegård, G. (2016). *Fra medvirkning til makt - organisering og gjennomføring av forsøket med stemmerett for 16-åringer i 2015*. Retrieved from Institutt for

samfunnsforskning: <https://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2016/2016-18>

Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. In K. L. Berge & J. H. Stray (Eds.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (pp. 162 - 180). Bergen: Fagbokforlaget.

Wrigglesworth, T. (Producer). (2010, 11.11.16). Hvem skal bestemme? Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/vedlegg/komm/forsoek/16_aaringer/stemmerett_for_16-aaringer_loerenskoegbarneombudet.ppsx

Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltakelse og innflytelse - perspektiver og endringer. In j. H. Stray & K. L. Berge (Eds.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (pp. 34 - 58). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

1) Generelt om demokratiundervisning i samfunnsfag

- Hva mener du det bør legges vekt på i demokratiundervisningen?
- Hvilke kunnskaper, ferdigheter og eventuelt verdier og holdninger mener du er viktige for en demokratisk medborger, om noen?
- Hva mener du det vil si å delta i demokratiet?
- Tror du at det blir lagt mer vekt på politikk og demokrati i samfunnsfagundervisningen de årene det er valg?

2) Demokratiundervisning skoleåret 2014/2015

- Fortell litt om hva som skjedde da dere fikk vite at kommunen skulle være med på forsøksordningen
- Diskuterte dere forsøksordningen da dere planla undervisningen på team- eller seksjonsmøter på skolen?
- Bredt spørsmål: Fortell meg om din egen opplevelse av hvorvidt forsøksordningen hadde noen konsekvenser for demokratiundervisningen dette året. Skilte undervisningen seg fra andre år?

3) Lærestoff

- Hvilken lærebok bruker/bukte du, og er du fornøyd med den?
- Brukte dere stoff fra andre kilder enn læreboka i undervisningen?

4) Undervisningsmetoder

- Hovedspørsmål: Hvis vi tenker på helt konkrete undervisningsmetoder og undervisningsopplegg: Endret dette seg på noe vis i forbindelse med forsøksordningen? Gjorde du mer eller mindre av noe?
- Føler du at forsøksordningen førte med seg muligheter for andre undervisningsopplegg?
- Differensiering - hvordan gjøres dette i demokratiundervisning?
- Hvilke aktiviteter mener du at egner seg for å forberede elevene til å delta i demokratiet?
- Hvordan opplevde du elevenes forhold til undervisningen, med tanke på motivasjon?

6) Demokratiundervisning i læreplanen

- Hvordan forholder du deg til de ulike delene av læreplanen? Blir det lagt like mye vekt på hver del, eller blir noe prioritert over noe annet?

7) Avslutningsvis, hvis det ikke allerede er dekket av de andre spørsmålene:

- Hva mener du var de største utfordringene og mulighetene som forsøksordningen førte med seg?

- Er det noe du i ettertid ser at du ville gjort annerledes?

Vedlegg nr. 2: Godkjenning fra NSD



Jan Grannås
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 23.02.2017

Vår ref: 52177 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52177	<i>Hvilke konsekvenser har forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder hatt for samfunnsfagundervisningen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jan Grannås</i>
Student	<i>Ida Andrine Heggset</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg nr. 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvilke konsekvenser har forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder hatt for samfunnsfagundervisningen?

Bakgrunn og formål

Dette er et masterprosjekt i samfunnsfagdidaktikk som utføres av Ida Andrine Heggset, student på lektorprogrammet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. I dette masterprosjektet ønsker jeg å intervjuere lærere på ungdomsskoler i kommuner som har vært med på prosjektet med nedsatt stemmerettsalder. Formålet er å undersøke hvilke konsekvenser forsøksordningen har hatt for samfunnsfagundervisningen i disse kommunene, hvor elevene skal bruke stemmeretten sin allerede som 16-åringer. Hovedfokuset vil ligge på demokratiundervisning, og hvorvidt samfunnsfaglærere har gjort endringer i denne etter at kommunen ble med i prøveprosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å være informant i studien innebærer at du stiller opp til et intervju. Spørsmålene kommer til å omhandle demokratiundervisning, og hvorvidt du har endret din praksis etter at kommunen ble med i forsøksordningen med nedsatt stemmerettsalder, samt begrunnelsene for valgene som ble gjort. For å kunne gjengi intervjuet så korrekt som mulig ønsker jeg å bruke lydopptak under intervjuet. Så langt det er mulig ønsker jeg å komme til skolen du jobber for å utføre intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ditt navn, arbeidssted og bostedskommune vil ikke bli delt med andre, og opplysningene vil heller ikke oppbevares sammen med intervjumaterialet. Dette vil selvsagt også bli anonymisert i masteroppgaven, og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2017. Alle opptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ida Andrine Heggset, enten på telefon: [REDACTED] eller mail: [REDACTED]. Jan Grannås er min veileder, som kan kontaktes på [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)