



Uio • Universitetet i Oslo

Elevers opplevelse av egen deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av egen deltakelse i undervisningen

Tonje Almvik

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2021

Elevers opplevelse av egen deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av egen deltakelse i undervisningen

Tonje Edvine Harestad Almvik

2021

Deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen

© Tonje Edvine Harestad Almvik

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Å utdanne elever til demokratiske medborgere er en av skolens viktigste oppgaver. I dette står deltakelse sentralt – både i utdanningsprosessen og i utøvelsen av medborgerskapet. Hvilke erfaringer elever har med deltakelse og hvordan de opplever egen deltakelse på skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen, er betydningsfullt for deres evne og vilje til å utvikle og utøve eget aktive medborgerskap. Samtidig har det verdi i deres hverdag her og nå. I denne oppgaven står det deliberative demokrati-perspektivet, samt læring *gjennom* demokratisk deltakelse sentralt. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan legges det til rette for elevers deltakelse i samfunnskunnskap?*

For å besvare problemstillingen er det gjennomført intervjuer med seks elever. Datamaterialet analyseres i lys av relevant teori og tidligere forskning. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på skillet mellom symbolsk og reell deltakelse, sammenhengen mellom mestringstro og fremtidig samfunnsdeltakelse, Habermas' (1995) deliberative demokrati, Westheimer og Kahnes (2004) idealtyper av borgere, medborgerskapets dimensjoner og Freires (2005) frigjørende pedagogikk.

I denne oppgaven finner jeg at elevene i hovedsak opplever symbolsk deltakelse i undervisningen. Videre fremstår deltakelse, demokrati og medborgerskap som separate kategorier i flertallet av elevenes bevissthet. Basert på studiens funn argumenteres det for et behov for en sterkere vektlegging av reell elevdeltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen spesielt og i skolen generelt. Dette er av betydning for elevenes tro på og bevissthet om egen påvirkningskraft og for utviklingen av deres aktive medborgerskap. Det argumenteres også for et behov om å knytte deltakelse, demokrati og medborgerskap både tettere sammen og nærmere elevenes egne hverdag, slik at de får se egen deltakelse som verdifullt både i eget liv og i det demokratiske samfunnet.

Forord

Takk til min veileder Eline Wiese, som med gode råd og tilbakemeldinger har gjort arbeidet med masteroppgaven lærerikt og overkommelig. Tusen takk for all hjelp. Takk til familie, venner og kjæreste for støtte og omsorg hele veien, og avkobling når jeg har trengt det. Takk til de seks informantene mine for at dere ville dele deres tanker, opplevelser og erfaringer med meg – dere gjorde arbeidet med oppgaven spennende. Det har vært veldig interessant å forske på, og lære mer om, elevers opplevelse av egen deltakelse. Jeg vil ta med meg disse erfaringene inn i hverdagen som lærer – en hverdag jeg gleder meg til!

Tonje Edvine Harestad Almvik

Oslo, juni 2021

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 AKTUALISERING	1
1.2 STUDIENS PROBLEMSTILLING OG STRUKTUR	3
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1 STUDENT VOICE	5
2.2 SKOLEN OG SAMFUNNSKUNNSKAPEN	7
2.3 DELTAKELSE I SAMFUNNSKUNNSKAP	8
2.4 DELTAKELSE.....	8
2.4.1 Elevdeltakelse og helse	9
2.4.2 Demokratiske konsekvenser av elevdeltakelse og mestringstro.....	11
2.4.3 Former for deltakelse.....	11
2.5 DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP I SAMFUNNSKUNNSKAPSUNDERVISNINGEN.....	13
2.5.1 Demokrati.....	14
2.5.2 Medborgerskap	20
3. METODE.....	25
3.1 FORSKNINGSDESIGN	25
3.2 ANALYSEMETODE.....	29
3.3 FORSKNINGENS KVALITET	31
4. RESULTATER/PRESENTASJON AV INTERVJUDATA	37
4.1 ELEVENES OPPLEVELSE AV EGEN DELTAKELSE	37
4.2 ELEVENES FORSTÅELSE AV DEMOKRATI.....	42
4.3 ELEVENES FORSTÅELSE AV MEDBORGERSKAP.....	45
5. ANALYSE.....	49
5.1 HVORDAN OPPLEVER ELEVENE EGEN DELTAKELSE PÅ SKOLEN OG I SAMFUNNSKUNNSKAPSUNDERVISNINGEN?.....	49
5.1.1 «Å gjøre det man skal».....	50
5.1.2 Diskusjoner i klasserommet	51
5.1.3 Å være med å bestemme	52
5.1.4 Deltakelse og mestring.....	54
5.2 ELEVENES FORSTÅELSE AV DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP	56
5.2.1 Skattebetaling og stemmerett	56
5.2.2 Tilhørighet og fysisk forankring.....	57
5.2.3 Rettigheter og ansvar.....	57
6. AVSLUTNING	61
6.1 HOVEDFUNN OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	61
6.2 VIDERE FORSKNING	64
7. LITTERATURLISTE.....	65
8. VEDLEGG	69

1. Innledning

Å utdanne elever til demokratiske medborgere er en av skolens viktigste oppgaver. I dette står deltakelse sentralt – både i utdanningsprosessen og i utøvelsen av medborgerskapet. I denne oppgaven vil jeg belyse temaet elevers deltakelse i undervisningen, med et fokus på hvordan det legges til rette for deltakelse og hvordan elever opplever egen deltakelse. Studien søker å bidra til innsikt i hva det er som påvirker elevers deltakelse, på hvilke måter elever opplever medvirkning i skolehverdagen og om deltakelsen kan forstås som reell. Utgangspunktet er at elevers erfaringer med deltakelse og hvordan de opplever egen deltakelse på skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen er betydningsfullt for deres evne og vilje til å utvikle og utøve eget medborgerskap, samtidig som det har verdi i elevenes hverdag her og nå. Videre er det interessant å undersøke om elevene inkluderer egen deltakelse i sin forståelse av demokrati og medborgerskap.

1.1 Aktualisering

Ludvigsen-utvalget publiserte i 2015 en utredning om fremtidens skole, hvor de anbefaler en fornyelse av fagene og en vektlegging av fire kompetanseområder (NOU 2015: 8). En av disse fire kompetanseområdene er «kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta». Utredningen utdyper at et sentralt mål for elevenes læring må være at de skal kunne «samhandle på en rekke samfunnsarenaer, ikke minst relatert til demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet» (NOU 2015: 8, s. 10). Anbefalingene begrunnes i sentrale trekk ved samfunnsutviklingen, kunnskap fra ulike forskningsfelt og innholdet i utdanningens formålparagraf. Generelt er betydningen av kommunikasjon og deltakelse stigende i samfunnet. Å tørre å ytre seg og sine meninger, og å forstå at egen deltakelse betyr noe trekkes frem som områder som bør få økt oppmerksomhet i skolen. Dette er både viktig for elevene i skolen og på ulike arenaer senere i livet, og for deres identitetsutvikling, selvfølelse og relasjoner til andre. Eleverdeltakelsens mangfoldige betydning tydeliggjøres av forskning som viser at det er en klar sammenheng mellom elevers deltakelse i skolen og deres helse og opplevelse av «well-being» (Hammerin, et al., 2018; Róiste, et al., 2011). Det er essensielt at elevene utvikler trygghet og mot til å si sine meninger. Opplæringsloven presiserer at elevene skal «utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (1998, § 1-1). Det er viktig at elevene opplever og ser egen deltakelse og egne bidrag til fellesskapet som verdifullt. Elevene behøver muligheter

og evner til å delta i diskusjoner og til å håndtere og løse konflikter. Sentralt i dette står prinsipper for saklig argumentasjon og kritikk, å kunne reflektere over og revurdere egne standpunkter i møte med nye perspektiver og å tåle og akseptere uenighet. Å ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne handlinger, tanker og følelser er også sentralt. Dette er en viktig del av både deltakelse, samhandling og demokratisk kompetanse. Innunder demokratisk kompetanse vektlegges også evne til å kunne delta i demokratiske beslutningsprosesser. Videre knyttes demokratisk kompetanse til demokratisk medborgerskap – det å delta og bidra på ulike samfunnsarenaer og å leve sammen i fellesskap (NOU 2015: 8, s. 30). Dette er ferdigheter elever skal tilegne seg gjennom undervisning i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I tillegg til at skolen skal legge til rette for at elevene får erfaringer med ulike former for deltakelse, skal skolen også tilrettelegge for at elevene får erfaring med ulike former for medvirkning i demokratiske prosesser (NOU 2015: 8, s. 30). Dette gjelder både i det daglige arbeidet og i representative organer som elevrådet. Medbestemmelse vektlegges som en sentral verdi i norsk skole. I Opplæringsloven (1998, § 1-1) står det at elevene «skal ha medansvar og rett til medvirkning». Læreplanens overordnede del konstaterer at «skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette tydeliggjør viktigheten av at elevenes deltakelse er reell, heller enn symbolsk. Skillet mellom symbolsk og reell deltakelse vil jeg gjøre rede for i teorikapittelet.

Trekk i samfunnsutviklingen relatert til økt mangfold og individualisering fører til behov for demokratiforståelse (NOU 2015: 8). Demokratibegrepet er sentralt både for forståelse og deltakelse i samfunnskunnskap, og for elevers demokratiske deltakelse utenfor skolen og i fremtiden (Mathé, 2016). Læreplanen peker på at demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kunnskap om hvordan elever forstår og forklarer demokrati som fagbegrep vil også være verdifullt for lærere i arbeidet for å oppfylle læreplanens formål i samfunnskunnskap. Likevel vet vi lite om hvordan elever forstår demokrati som fagbegrep. Denne studien kan bidra til økt kunnskap om dette.

1.2 Studiens problemstilling og struktur

I dette oppgaven søker jeg å bidra til innsikt i hvordan elever opplever egen deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen, med et fokus på hva som påvirker deltakelsen og hvordan deres opplevelse av deltakelse knytter seg til deres forståelse av demokrati og medborgerskap. Jeg vil undersøke hva elevene tenker at det betyr å delta i undervisningen, hvordan de opplever at de selv deltar og om, og i så fall på hvilke måter, de opplever det å delta som betydningsfullt. Problemstillingen lyder:

Hvordan legges det til rette for elevers deltakelse i samfunnskunnskap?

Jeg velger å formulere problemstillingen på denne måter for å presisere studiens fokus. Ettersom jeg i denne oppgaven er interessert i elevenes perspektiv, vil problemstillingen besvares gjennom analyse av elevenes opplevelser knyttet til dette. Jeg velger så å formulere noen underspørsmål som er sentrale for studien:

Hvordan opplever elevene egen deltakelse?

Hvordan kan skolen og læreren arbeide for å gjøre elevers deltakelse mulig?

Hvordan knytter deres opplevelse av deltakelse seg til deres forståelse av demokrati og medborgerskap?

I kapittelet som følger vil det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for problemstillingen, temaet og analysen bli gjort rede for. Teorikapittelet inneholder teori om ulike former for deltakelse, og forskning på sammenhengen mellom elevdeltakelse, helse og demokratiutøvelse. I tillegg inkluderes teori om ulike demokratimodeller, tidligere forskning på elevers demokratiforståelse og konseptene begrenset og utvidet forståelse. Innunder demokratimodeller står det deliberative perspektivet særlig sentralt i denne oppgaven. Videre redegjøres det for ulike medborgerskapsforståelser, og hvorfor ungdom og medborgerskap kan være en komplisert relasjon. I det tredje kapittelet vil jeg vise hvordan jeg har gått frem for å kunne belyse hvordan elever opplever deltakelse i skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen, og hvordan de forstår deltakelse, demokrati og medborgerskap. Her blir alle metodiske valg tatt i løpet av arbeidet med prosjektet gjort rede for. Jeg vil blant annet begrunne valget om å bruke intervju som datainnsamlingsmetode, diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, og redegjøre for de metodiske valgene knyttet til bearbeiding og analyse av data. I det fjerde kapittelet presenteres intervjudataen, før dataen

analyseres i det femte kapitlet. I det sjette kapitlet presenterer jeg oppgavens hovedfunn, og drøfter hvilke implikasjoner de har for samfunnskunnskapsundervisningen.

2. Teori og tidligere forskning

For å kunne studere hvordan det legges til rette for elevers deltakelse, analysert fra elevenes perspektiv, inkludert deres opplevelse av egen deltakelse, og få innsikt i hvordan de forstår demokrati- og medborgerskapsbegrepene, er det nødvendig å først gi studien en teoretisk forankring. Deltakelse, medborgerskap og demokrati er begreper som er tett tilknyttet hverandre, og i dette kapittelet søker jeg å tydeliggjøre sammenhengen mellom dem. Først vil jeg gjøre rede for student-voice-perspektivet på skole og utdanning, og forklare dets relevans i min oppgave. Jeg har valgt å prioritere student-voice ettersom det er et perspektiv på undervisning som fremmer elevdeltakelse som skaper deliberasjon og handling rundt saker som angår dem selv, noe som er sentrale elementer i reell deltakelse på skolen og utviklingen av handlingskompetanse. Deretter vil jeg ta for meg skolen og samfunnskunnskap sitt ansvar og muligheter for utdanning til demokratisk medborgerskap gjennom elevers deltakelse på skolen og i undervisningen. I delkapittel 2.3 presenteres relevant teori og tidligere forskning på deltakelse, med et fokus på elevdeltakelse. Videre vil det i delkapittel 2.4 gjøres rede for relevant teori om demokrati og medborgerskap.

2.1 Student voice

I dette forskningsprosjektet har begrepet «student voice» en sentral rolle. «Student voice» er et perspektiv på skole og undervisning som fremmer aktiviteter som oppmuntrer til og skaper refleksjon, diskusjon, dialog og handling rundt saker som i hovedsak angår elevene (Fielding, 2004). Student voice kan skje både på institusjonsnivå, gjennom for eksempel elevrådsarbeid, og i klasserommet. Formålet er at elevene skal få erfare demokratisk deltakelse i skolen og i undervisningen (Taylor & Robinson, 2009). Når elevene opplever denne type deltakelse i skolen får de erfare demokrati, og dette ansees for å være en forberedelse til aktivt medborgerskap. Etter fagfornyelsen er det blitt lagt vekt på at elevene skal tilegne seg demokratisk kompetanse i form av utdanning om, for og gjennom demokrati (Sætra & Stray, 2018). Å erfare demokrati i skolen og undervisningen kan forstås som læring *gjennom* demokratisk deltakelse. Ettersom student voice-perspektivet baserer seg på en etisk og moralsk praksis som søker å gi elever erfaring med demokratisk deltakelse i skolen, knytter perspektivet seg til læring gjennom demokrati. Det må anerkjennes at en slik forståelse av student voice ikke er en selvfølge. Som Taylor og Robinson (2009) skriver knyttes ofte student voice-arbeid til agendaer om skoleforbedring. Med et prestasjons-orientert fokus kan arbeidet begrenses til å imøtekomme overflate-behov, heller enn å produsere dypere former

for refleksjon, deltakelse og engasjement. Om student voice forstås på denne måten risikeres det at deltakelsen blir preget av å være symbolsk heller enn reell. Dette skillet vil jeg drøfte nærmere senere i kapittelet.

For å utdype sammenhengen mellom aktivt medborgerskap og student voice peker Cook-Sather (2020) på at student voice og det hun betegner «student agency» er tett sammenkoblet. «Agency» kan her forstås og beskrives som en form for handlingskunnskap, eller handlingsberedskap. Begrepet handler om evne til å påvirke og ta styring i eget liv. Det handler om å kunne delta i ulike prosesser knyttet til skole og utdanning, og til samfunnslivet mer generelt. Videre understreker Cook-Sather at riktig tilnærming til student voice er avgjørende for å fostre student agency. For å fostre og utvikle student agency må elevene inkluderes i meningsfulle prosesser hvor de får analysere undervisning og læring. Dette innebærer også å inkludere elever i forskning som omhandler deres virkelighet. Et mål ved å fostre student agency er å demokratisere utdanning for alle involverte, gjennom å inkludere elevenes erfaringer og perspektiver.

Taylor og Robinson (2009) argumenterer for at makt, på grunn av dets overbevisende effekt og potensiale, er en sentral faktor i arbeid med og forståelse av student voice. Videre skriver de at student voice ikke enda har de praktiske eller teoretiske verktøyene tilgjengelig til å forklare det mangfoldet av måter makt og maktforhold fungerer i beslutningsprosesser i skolen. De understreker at det er problematisk dersom deliberative prosesser forstås som transparente og uproblematisk, og maktens rolle ikke anerkjennes. En konsekvens av dette kan være at student voice-arbeid reproducerer de hegemoni-normative praksisene som det egentlig søker å utfordre og endre. Som Taylor og Robinson (2009) skriver kan makt og fordeling av makt i skolen være bestemmende for hva som gjøres mulig i elevenes deltakelse. Videre undersøker de hva postmodernistisk maktforståelse kan tilby en produktiv forståelse av praksisen. Med utgangspunkt i postmoderne teori foreslår de et skifte fra binære motsetninger til kompleksitet og mangfoldighet når det kommer til hvordan makt og student-voice praksis bør forstås. Ved å forstå subjektivitet som foranderlig, hybrid og mangfoldig, fremmer postmodernisme en vektlegging av å verdsette de forskjellene som ulike subjektiviteter besitter, heller enn å jage forskjellene inn i en felles elevstemme (Taylor & Robinson, 2009).

I dette forskningsprosjektet vil jeg belyse elevers mulighet til å utvikle sin stemme og handlingskompetanse, gjennom hvordan de opplever og forstår deltakelse, demokrati og medborgerskap. I det følgende vil jeg derfor først redegjøre for skolen og samfunnskunnskap sitt ansvar knyttet til elevers deltakelse og utvikling av demokratisk medborgerskap. Deretter vil jeg drøfte elevdeltakelse nærmere og vise hvordan det knytter seg til helse, fremtidig demokratiutøvelse og samfunnsdeltakelse, før jeg, med utgangspunkt i Arnstein' (1969) deltakelsesstige, diskuterer skillet mellom symbolsk og reell deltakelse.

2.2 Skolen og samfunnskunnskapen

Våren 2020 skiftet samfunnsfag navn til samfunnskunnskap for vg1. Ettersom jeg gjennomførte intervjuene etter denne navneendringen, og faget skal kalles samfunnskunnskap fremover, velger jeg å bruke dette navnet i oppgaven. Et sentralt formål med samfunnskunnskap er at «elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Videre presiserer læreplanen at elevene skal «utvikle et aktivt medborgerskap bygd på kunnskap om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette knytter seg til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. I fagfornyelsen har *demokrati og medborgerskap* fått status som ett av de tre tverrfaglige temaene, og ved siden av *bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elevene skal gjennom dette tverrfaglige temaet gjøres i stand til å delta i demokratiske prosesser. Læreplanen presiserer også at skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere. I samfunnskunnskap innbærer opplæring i demokrati og medborgerskap at elevene skal utforske hvordan de kan påvirke samfunnet rundt seg i dag og i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samtidig har elevene lovfestet rett på medansvar og rett til medvirkning (Opplæringsloven § 1-1). Likevel viser forskning at elever har lite reell innflytelse i skolehverdagen (Breivega, m.fl., 2019). Barn og ungdom har blant annet lite innvirkning på hva opplæringen de er pålagt skal bestå av. Det er viktig å utvikle måter demokrati kan leves i skolen, og arbeide for at elever inkluderes som medborgere i skolehverdagen. På samme måte som demokratiet i samfunnet ikke kan tas for gitt, er heller ikke et demokratiperspektiv på skole og undervisning en selvfølgelighet (Breivega, m.fl., 2019). Både demokratiet og demokratiperspektivet på undervisning må kontinuerlig gjenskapes og videreutvikles, og skolen og skolefagene har et særlig ansvar for å legge til rette for dette.

2.3 Deltakelse i samfunnskunnskap

«Elevene skal få handlingskompetanse til å medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsforming», står det under kjerneelementet «medborgerskap og bærekraftig utvikling» i læreplanen i samfunnskunnskap. I denne oppgaven er det deliberative demokratiperspektivet, samt læring *gjennom* demokratisk deltakelse, sentralt. Det deliberative demokratiperspektivet plasserer deliberasjon i sentrum av demokrati. Borgere trenger evner, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å delta i demokratiske deliberasjoner (Samuelsson, 2016). I et utdanningsperspektiv tolkes det gjerne slik at dette læres *gjennom* deltakelse i demokratiske diskusjoner eller samtaler. Det å oppleve å tilhøre et flertall er noe annet enn å lære om flertallsavgjørelser som demokratisk prinsipp (NOU 2011: 20). På samme måte er det å velge noen til å representere en, for eksempel i et elevråd, eller å selv bli valgt som elevrådsrepresentant, noe annet enn å lære om det representative demokratiets logikk. Breivega, Rangnes og Werler (2019) argumenterer for at det bare er opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse som gjør det mulig for elevene å erfare det de kaller «levd demokrati» i skolen. Dette begrepet, som er inspirert av Dewey, omhandler demokratiet som en måte å leve på. Sætra og Stray (2018) argumenterer også for at demokratiet bør forstås som en livsform, heller enn å forstås kun som en politisk styreform. Levdt demokrati er en levemåte som innlemmer alle medborgere, og som handler om å delta i dannende prosesser. I denne deltakelsen er dialog og muntlighet sentralt. Språket betegnes gjerne som det viktigste redskapet vi har for tenkning og læring (Svenkerud, m.fl., 2012). Videre er muntlighet både en naturlig og viktig del av deltakelse i samfunnskunnskap, som har et særlig ansvar i å utdanne aktive medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.4 Deltakelse

I denne delen av teorikapittelet vil jeg gå grundigere inn på deltakelse, med et fokus på elevdeltakelse i skolen og undervisningen. Jeg vil diskutere sammenhengen mellom elevdeltakelse og opplevd livstilfredshet, og demokratiske konsekvenser av elevdeltakelse. Dette vil demonstrere noe av viktighetsbredden av elevdeltakelse, og belyse deltaking både som en demokratisk mulighet og demokratisk ferdighet. Deretter vil jeg gjøre rede for Arnsteins (1969) «ladder of participation», hvor nivåene belyser en gradvis opptrapping fra symbolsk og til reell deltakelse. I denne studien vektlegges skillet mellom symbolsk og reell deltakelse, og det argumenteres for at det er viktig at elevene får oppleve reell deltakelse i

undervisningen. En sentral årsak til dette er at reell deltakelse er avgjørende for elevers utvikling av handlingskompetanse, eller handlingsberedskap – det Cook-Sather (2020) betegner «student agency». Videre har samfunnskunnskapen et særlig ansvar for at elever skal få utvikle nettopp slik kompetanse, ettersom det er avgjørende for deres evne til å medvirke i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

2.4.1 Elevdeltakelse og helse

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom elevers deltakelse i skolen og deres helse og opplevelse av «well-being» (Hammerin, et al., 2018; Róiste, et al., 2011). «Well-being» kan defineres på ulike måter, og ha ulike betydninger avhengig av kontekst og premisser (Helsedirektoratet, 2015a). Helsedirektoratets rapport «Trivsel i skolen» ser begrepet i skolesammenheng, og kommer frem til at *trivsel* er en dekkende norsk oversettelse (Helsedirektoratet, 2015b). I denne oppgaven velger jeg likevel å benytte meg av det engelske begrepet «well-being».

På tross av at det er funnet en klar sammenheng mellom deltakelse i skolen og elevers helse og opplevelse av «well-being», er det forskning som viser at formell elevdeltakelse har vist seg å være begrenset (Hjelmér, 2012; Rönnlund, 2011; Thornberg & Elvstrand, 2012). Dette gjelder særlig når det kommer til den grunnleggende og hverdagslige organiseringen av skolehverdagen, som blant annet å bestemme når vurderinger skal finne sted, hvordan vurdering det skal være, når lekser skal leveres inn og rekkefølgen på fagets innhold. Hammerin, Andersson og Maivorsdotter (2018) intervjuet svenske videregående elever om deres opplevelser av deltakelse og skolerelatert stress, og funnene deres indikerer at elevers helse påvirkes av deres deltakelse i undervisningen. Forskningsartikkelen som stiller spørsmålet «er deltakelse i skolen bra for barn» (Róiste, et al., 2011, min oversettelse) presenterer liknende funn. Gjennom analyse av data samlet via spørreskjemaer fylt ut av over 10 000 irske elever i alderen 10 til 17 år, fant forskerne at deltakelse i skolen har en tydelig sammenheng med bedre helse, høyere livstilfredshet og glede. Studien avdekker i tillegg lavere grad av alle former for deltakelse blant eldre elever enn yngre. Samdal, Danielsen, Hetland og Wold (2009) finner i sin studie av norske elever også en klar sammenheng mellom deltakelse og opplevelse av livstilfredshet.

Som metodisk rammeverk brukte Hammerin, Andersson og Maivorsdotter (2018) «The Student Participation in Teaching Model» (SPT). SPT-modellen er basert på fire antakelser. Den første antakelsen er at elevdeltakelse er betinget, situasjonsbasert og avhengig av lærerens villighet, motiver og tilnærming til elever som demokratiske individer. Den andre antakelsen er at deltakelse måles kvalitativt, hvor makt er en gjensidig mulighet til å handle sammen med andre. I denne antakelsen ligger det en forståelse av at deltakelse ikke skal rangeres, slik at det heller ikke er noe å «miste», ettersom en ikke «gir bort» makt. Den tredje antakelsen er at læreres pedagogiske lederskap veileder interaksjonene og kommunikasjonen i læresituasjonen, og avgjør omfanget av elevenes deltakelse og mulighet til innflytelse. Den fjerde og siste antakelsen er at læreres tilnærming til undervisning, eller læring, avgjør hva slags type elevdeltakelse som er mulig.

SPT-modellen består av fem ulike grader, eller former, av deltakelse: «informed», «voiced», «concerted», «supportive» og «independent» (Hammerin, m.fl., 2018). Studiens resultater viser at elevene først og fremst opplever de to førstnevnte gradene av deltakelse, som det kan argumenteres for at er lav grad av deltakelse, sammenliknet med de sistnevnte. I «informed»-formen for deltakelse består elevens rolle i hovedsak av å være mottaker av informasjon og fakta, og de er ekskludert fra beslutningstaking. Her har læreren all makt, og tar alle beslutninger. I «voiced»-formen for deltakelse inviteres elevene til å uttrykke seg, men det er mye usikkerhet knyttet til deres muligheter for å påvirke beslutningstaking. I praksis har læreren også her all makt, og regulerer hva elevene kan uttrykke seg om. Resultatene viser at elevene ønsker en mer «concerted» form for deltakelse, og at dette kan bidra til å minske deres skolerelaterte stress og dermed forbedre deres helse. Denne formen for deltakelse kjennetegnes av gjensidig kommunikasjon hvor dialog er praksis og ideal, og delt ansvar, blant annet ved at lærer og elev er likestilte deltakere når det kommer til undervisningsmessige avgjørelser. I «supportive»-formen for deltakelse er det elevene som kontrollerer beslutningstaking og fungerer som hovedlederen. Her er lærerens rolle å være en kunnskapsrik veileder når det er behov. Den femte og siste formen for deltakelse Hammerin, Andersson og Maivorsdotter (2018) bruker i sitt rammeverk har de betegnet «independent». I denne formen har elevene all makt, og tar alle beslutninger, og kommunikasjon mellom lærer og elev er så godt som ikke-eksisterende. Læreren utøver et laissez-faire-lederskap preget av likegyldighet, fravær, resignasjon og mangel på struktur og kontroll. Her kan en se for seg at demokratiet er helt uten rammer, og formet av en «la det gå som det vil»-holdning. Dette kan peke i retning av at demokrati i klasserommet fungerer best innenfor noen kjente strukturer

der læreren erkjenner og har en asymmetrisk form for makt som innebærer å lede elevenes læringsprosesser slik at læringen reelt drives fremover.

2.4.2 Demokratiske konsekvenser av elevdeltakelse og mestringstro

Hammerin, Andersson og Maivorsdotters (2018) studie undersøker også sammenhengen mellom elevdeltakelse og demokratiutøvelse. Forskningen konkluderer med at elever som er i stand til, og får mulighet til, å påvirke beslutningstaking og som fungerer som politiske subjekter, også blir bedre i stand å utvikle og utøve sine demokratiske evner. Dersom elevene ikke får disse erfaringene, kan det påvirke deres demokratiske holdninger og kvaliteten på senere erfaringer. Elever som får erfare reell deltakelse, hvor de har påvirkningskraft og utøver sine demokratiske evner kan styrkes i troen på at de vil mestre slik deltakelse. Magnus Børre Bragdø (2020) finner i sin masteroppgave at elevers demokratiske mestringstro har sterk sammenheng med deres fremtidige uformelle samfunnsdeltakelse. Han trekker frem deltakelse i demonstrasjoner eller å signere på en underskriftskampanje som eksempler på uformell samfunnsdeltakelse – altså deltakelse som ikke er knyttet til å stemme ved valg, men heller gjennom alternative kanaler og handlinger. Ødegård og Svagård (2018) undersøker om det er elevers demokratikunnskap, troen på at de vil mestre politiske prosesser eller erfaring med interessepolitiske organisasjoner som har størst betydning for deres vilje til framtidig politisk deltakelse. Resultatene deres viser at det politisk mestringstro som har størst betydning. Dette støtter opp under det de nye læreplanene vektlegger – at skolen bør legge opp sin opplæring for å styrke elevers handlingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hvordan elever opplever sin egen deltakelse på skolen og i undervisningen kan altså være avgjørende for deres evne og lyst til å være demokratiske medborgere.

2.4.3 Former for deltakelse

I denne studien er jeg interessert i hvordan elever opplever egen deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen. Som en del av dette ønsker jeg å undersøke om elevenes deltakelse kan forstås som symbolsk eller reell. Det er interessant å få kunnskap om dette ettersom hvorvidt deltakelsen er symbolsk eller reell kan virke inn på elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap, samt deres evne og vilje til å være aktive medborgere. I artikkelen «A Ladder of Citizen Participation» utvikler Sherry R. Arnstein (1969) en typologi over åtte grader av borgerdeltakelse. Typologien er utformet som en stige, hvor muligheten for innflytelse gjennom medvirkning er gradert fra manipulasjon og ingen innflytelse til full

borgerkontroll. På tross av at Arnstein (1969) fokuserer på borger-deltakelse, er det interessant å analysere elevdeltakelse i lys av de samme stegene. Som Arnstein poengterer er det stor forskjell mellom det å gå gjennom et «tomt ritual» av deltakelse, og det å ha den reelle muligheten og makten til å påvirke utfallet av deltakelsesprosessen (1969, s. 216).

Stigens åtte trinn kan oversettes til manipulering, terapi, informasjon, konsultasjon, plassering, partnerskap, delegert makt og borgerkontroll. Noe forenklet kan disse åtte formene for deltakelse kategoriseres i to kategorier – symbolsk og reell deltakelse. I det følgende vil jeg benytte meg av disse to hovedkategoriene i redegjørelsen av deltakelsesformene.

Symbolsk deltakelse

Alle de fem nederste trinnene på deltakelsesstigen kan betegnes som ulike grader av symbolsk deltakelse. Det nederste trinnet på stigen er manipulering. Arnstein (1969) kaller dette for en «illusorisk» form for deltakelse, ettersom innbyggeren på dette trinnet har ingen reell påvirkningskraft. Innbyggerne går gjennom et «tomt ritual» hvor de tilsynelatende deltar, men hvor de ikke har noe makt. I likhet med manipulering, handler det også i terapi-formen om å få deltakerne til å støtte opp om noe som allerede er bestemt. Arnstein (1969) argumenterer for at terapi-trinnet med god grunn kunne vært plassert nederst på stigen, fordi det både er uærlig og arrogant (s. 218). I denne formen for medvirkning inviteres ikke bare innbyggerne til å delta, men også til å engasjere seg. Det som gjør at formen likevel klassifiseres som ikke-deltakelse er at hensikten til den som inviterer er å konvertere sine meninger over på innbyggerne. Deltakeren har dermed heller ikke her noe reel påvirkningskraft eller makt.

Det tredje trinnet på stigen er informasjon. Dette trinnet er det første av tre trinn som kan plasseres innunder «tokenisme», ettersom borgerne *tilsynelatende* får delta, men har liten eller ingen reell makt til å påvirke. Deltakerne inviteres kanskje til møter hvor de får overfladisk informasjon om hva som skal skje, men dersom de stiller kritiske spørsmål – noe det i liten grad oppfordres til – kan de bli møtt med svar eller forklaringer som er irrelevante eller vanskelige å forstå. Eventuelle innspill tas ikke hensyn til i beslutningsprosessen. Det å informere borgere om deres rettigheter, ansvar og muligheter kan likevel sies å være det viktigste første steget mot legitim borgerdeltakelse (Arnstein, 1969, s. 219).

Konsultasjonstrinnet markerer et steg nærmere reell deltakelse. Her åpnes det for at deltakerne kan uttrykke sine meninger, men de kan heller ikke her sies å ha reell innflytelse, ettersom det ikke er noen garanti for at deres meninger eller bekymringer vil bli tatt i

betraktning. Det deltakerne egentlig oppnår gjennom denne formen for deltakelse er at de har «deltatt i deltakelse» (Arnstein, 1969, s. 219, min oversettelse). På det femte trinnet begynner deltakerne å få en viss grad av innflytelse. Nivået er likevel plassert innunder klassifiseringen «tokenisme» ettersom det er makthaverne som utvilsomt har det siste ordet, og borgernes deltakelse fortsatt bærer preg av å være symbolsk. Et eksempel på en plasseringsstrategi er å plassere noen få håndplukkede «verdige» svakerestilte i et styre som skal ta avgjørelser, slik at de tilsynelatende har påvirkningskraft, men ettersom makteliten er i et overdøvende flertall blir de enkelt utstemt dersom de stiller seg kritiske til eller er uenige med majoriteten. Deltakerne – i dette eksemplet de svakerestilte – må altså klare å opparbeide seg innflytelse og makt slik at de kan legge press på makthaverne i beslutningsprosessene.

Reell deltakelse

På de tre øverste trinnene av deltakelsesstigen finner vi partnerskap, delegert makt og borgerkontroll. Her kan vi si at borgernes deltakelse er reell, og ikke lengre først og fremst symbolsk. På partnerskapsnivået er makt redistribuert gjennom forhandling mellom innbyggere og makthavere, som blir enige om å dele ansvaret knyttet til planlegging og beslutningstaking. På dette trinnet begynner borgerne å få reell innflytelse og makt til å påvirke utfallet av det som foregår. Gjennom delegert makt-formen for deltakelse kan borgerne være trygge på at deres stemme blir hørt og at deres meninger kommer gjennom. Dermed har de reell innflytelse og makt. Makthaverne må initiere forhandlingsprosesser for å oppklare eller finne løsninger på eventuelle uenigheter. På dette trinnet har borgerne altså en dominerende beslutningstakingsrolle. Det siste trinnet er full borgerkontroll. Som navnet tilsier, har borgerne på dette trinnet all makt og full kontroll. I det følgende vil jeg vise hvordan deliberativt demokrati, gjennom vektlegging av deltaking i deliberasjon kan være med på å legge til rette for reell deltakelse i demokratiet.

2.5 Demokrati og medborgerskap i samfunnskunnskapsundervisningen

Å kunne kommunisere, samhandle og delta er et av de fire kompetanseområdene Ludvigsen-utvalget anbefaler at skal være sentrale i skolefagene (NOU 2015: 8). Innunder dette kompetanseområdet trekkes demokratisk kompetanse frem som viktig. Demokratisk kompetanse omfatter både kunnskap om demokratiske prinsipper, menneskerettigheter og det politiske systemet, holdninger til demokrati og det å kunne delta i demokratiske

beslutningsprosesser (NOU 2015: 8). I tillegg knytter demokratisk kompetanse seg til demokratisk medborgerskap. Medborgerskapsbegrepet implementeres i økende grad i diskusjonen om skole og utdanning, ettersom det er et begrep som bygger på kunnskap, læring og praktisering (Stray & Sætra, 2015). For å utvikle demokratisk kompetanse er det avgjørende at elever får erfare *reell* deltakelse i skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen. Hvor demokratisk er egentlig skolen dersom elevenes deltakelse er mer symbolsk enn den er reell? Dersom elevenes deltakelse og påvirkningskraft i liten grad er reell – hvilke konsekvenser kan det få for deres forståelse av demokrati og medborgerskap? Dette er spørsmål som understreker den nære relasjonen mellom deltakelse, demokrati og medborgerskap, og i det følgende vil jeg gjøre rede for relevant teori om de to sistnevnte.

2.5.1 Demokrati

Demokrati er et omstridt begrep som det finnes mange forskjellige teorier om og perspektiver på. I det følgende vil jeg diskutere noen av disse perspektivene. Jeg vil først gjøre rede for den liberale og den republikanske oppfatningen av demokrati, presentert av Habermas (1995). Deretter vil jeg diskutere det deliberative perspektivet, og dets vektlegging av kommunikasjon. Innenfor det deliberative perspektivet finner vi blant annet modellene «public reason», diskursivt demokrati og kommunikativt demokrati (Enslin, m.fl., 2001). I denne oppgaven er det deliberative demokratibegrepet spesielt sentralt, ettersom det vektlegger muligheter for deltaging – både politisk og sosialt. For å vise betydningen av demokrati i skolen vil jeg drøfte Freires (2005) frigjørende pedagogikk, og Mathés (2016) konsepter om begrenset og utvidet forståelse av begreper.

Den liberale og republikanske demokratimodellen

Habermas (1995) diskuterer to idealtypiske oppfatninger av politikk – den liberale og den republikanske – opp imot hverandre, og utvikler så en tredje modell som han betegner «deliberativ politikk». Ifølge Habermas (1995) er den avgjørende forskjellen mellom den liberale og den republikanske forståelsen av politikk forståelsen av den demokratiske prosessens rolle. Den liberale oppfatningen er at den demokratiske prosessens rolle er å programmere staten i samfunnets interesse. Politikken, i betydningen statsborgernes politiske viljedannelse, skal føre sammen og drive gjennom samfunnsmessige privatinteresser ovenfor et administrativt statsapparat. I den liberale oppfatningen er politisk deltakelse blant borgerne

først og fremst knyttet til å stemme ved valg (Habermas, 1995). Der den liberale oppfatningen fokuserer på administrativ makt og egeninteresse, vektlegger den republikanske oppfatningen i tillegg *solidaritet* som kilde til samfunnsmessig integrasjon. I den republikanske oppfatningen utgjør politikk «det medium gjennom hvilket medlemmene i et naturlig oppstått solidaritetsfellesskap blir bevisst sin avhengighet av hverandre» (Habermas, 1995, s. 30). Solidaritetsfellesskapet er bygd på gjensidig forståelse og skal ha forrang foran den administrative makten og egeninteressen.

Disse konkurrerende oppfatningene av den politiske prosessen har blant annet konsekvenser for hva som ligger i statsborgerbegrepet. Ifølge den liberale oppfatningen bestemmes statsborgernes status ut fra deres subjektive rettigheter overfor staten og andre statsborgere (Habermas, 1995). Statsborgerne beskyttes av staten, og får frie handlingsrom i sin private sfære, så lenge de forfølger sine private interesser innenfor lovens rammer. Ifølge republikansk oppfatning garanterer de statsborgerlige rettighetene deltakelse i en felles praksis hvor statsborgerne kan gjøre seg til politisk ansvarlige subjekter i et fellesskap av frie og likestilte personer (Habermas, 1995). Staten skal altså garantere en inklusiv menings- og viljedannelsesprosess, hvor statsborgerne skal bli enige om hvilke normer og mål som ligger i alles felles interesse. Den republikanske demokratiforståelsen vektlegger borgernes ansvar og plikter for å tjene det felles beste (Habermas, 1995). Dette står i motsetning til den liberale oppfatningen hvor staten skal beskytte borgernes frihet, og borgerne forstås som bærere av rettigheter.

Deliberative demokratimodeller

Habermas (1995) kritiserer den republikanske modellen for å være etisk overbelastet og begrensende, og ser seg derfor nødt til å utvikle en tredje demokratimodell – den deliberative. Den deliberative demokratimodellen videreutvikles av Englund (2000), Enslin m.fl. (2001) og Samuelsson (2016). Habermas er opptatt av at demokratiet behøver prosedyrer som skal sikre rettferdige og effektive deliberasjoner. Disse deliberasjonene skal føre til legitime beslutninger. Den deliberative demokratimodellen er altså, ifølge Habermas, en proseduralistisk modell. Det sentrale i den deliberative demokratimodellen er deltakernes forpliktelse til saklighet, logikk, det felles beste og å styrke det bedre argument, samt hensynet til «det mangfold av kommunikasjonsformer som inngår i politisk viljedannelse» (Habermas, 1995, s. 37). Når vi undersøker den deliberative demokratimodellen blir det tydelig at vi gå bort fra et fokus på individuell beslutningstaking og over til et fokus på mer

kollektive beslutningsformer, noe som forutsetter en forståelse av hvordan man deltar i det deliberative. Dermed krever det mer enn enklere prosesser, som for eksempel deltakelse i form av stemmegiving ved representative demokratiformer. For at kollektive beslutninger skal fungere er det noen prinsipper som må være på plass. Disse prinsippene omhandler særlig det bedre argument og herredømmefrie samtaler. Deltakerne i demokratiet må være villig til å la seg overbevise dersom andre har et sterkere argument enn det en selv har. I tillegg må de forplikte seg til å samtale med utgangspunkt i fornuftighet, rimelighet, logikk og rasjonalitet. Dette impliserer at det er en bestemt type argumentasjon som verdsettes. Målet med deliberasjonen skal være å komme frem til løsninger på felles problemer, og at det skal være konsensus rundt disse løsningene.

Enslin, Pendlebury og Tjiattas (2001) presenterer ytterligere tre typer deliberative demokratimodeller. Disse betegnes «public reason», «discursive democracy» og «communicative democracy». I «public reason»-modellen vektlegges det at legitimering kun blir etablert gjennom spesifikke former for dialog. Det er nødvendig at dialog er avgrenset, nøytralt og holder seg til de proposisjonene som alle involverte er enige i. I tillegg skal saker som forårsaker uenighet unngås. Denne modellen legger altså begrensninger både på dialogens innhold og form. Temaer på offentlig agenda skal kun behandle spørsmål som omhandler grunnleggende rettferdighet eller det Enslin m.fl. betegner «constitutional essentials».

Demokratimodellen «discursive democracy» beskrives som mer inklusiv enn «public reason»-modellen (Enslin, m.fl., 2001). En sentral grunn til dette er at i den diskursive modellen inkluderes alle som blir påvirket av en avgjørelse. Dette gjelder også individer som ikke er statsborgere i det aktuelle landet. Forutsetningene for å kunne delta i diskursen, på lik linje som statsborgerne, er at de må kunne hevde at det er sannsynlig at de blir påvirket av handlingens, lovens eller normens utfall. I tillegg tar den diskursive demokratimodellen avstand fra innskrenkninger knyttet til hvilke temaer som diskuteres og hvordan de diskuteres. Det argumenteres for at begrensninger på hva som kan diskuteres og hvordan de skal diskuteres vil frata samfunnet mulighet til selvutvikling, og hindre viktige offentlige saker fra å bli diskutert. En annen sentral forskjell mellom disse to modellene er hva og hvem som har innpass på den offentlige sfæren. I «public-reason»-modellen er det et tydelig skille mellom det sivile samfunnet og det offentlige domenet. Dette skillet forsvares med at det beskytter borgernes frihet og grunnleggende rettigheter, og mot majoritetens tyranni-potensiale. Den

diskursive modellen argumenterer mot dette skillet, og hevder at det ikke er holdbart. Den diskursive demokratimodellen hevdes å inneholde en innebygget beskyttelse mot majoritetstyranniet, hvor individer med meninger som avviker fra flertallet kan nekte å samtykke. Dissenterne kan i tillegg utfordre den offentlige debattens regler og agenda.

Den kommunikative demokratimodellen krever en forestilling om deliberasjon som går lengre enn kritisk argumentasjon (Enslin, m.fl., 2001). «Public reason» og det diskursive perspektivet vektlegger fornuft over sterke interesser. Det kommunikative perspektivet argumenterer mot denne vektleggingen når det gjelder debatter som behandler sosial ulikhet, fordi fokuset på fornuft kan frata enkelte individer og grupper sin stemme. Fokuset på fornuft kan altså føre til ekskludering, særlig av minoriteter, og til favorisering av de allerede privilegerte som er godt kjente med spillereglene. Det kommunikative demokratiet derimot kan imøtekomme et bredere spektrum av interaksjoner. I stedet for å kun vektlegge kritisk argumentasjon, vektlegges også hilsninger, retorikk og historiefortelling for å utvide den demokratiske diskusjonen. Disse faktorene er med på å bidra til forståelse for og kunnskap om ulike sosiale perspektiver.

Deliberativt demokrati i klasserommet

Ettersom jeg i dette prosjektet undersøker elevers forståelse av demokrati og medborgerskap, og hvordan de opplever egen deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen, er det interessant å inkludere teori om relasjonen mellom utdanning og demokrati. I 1916 publiserte John Dewey boken *Democracy and Education* som belyser den intellektuelt signifikante relasjonen mellom demokrati og utdanning (Englund, 2000). I lang tid har to tolkninger av arbeidet hans dominert, men i de senere årene har det vokst frem en tredje, neo-pragmatisk tolkning. Neo-pragmatisme fokuserer på utviklingen av kommunikative og deliberative demokratiske evner, og kan kategoriseres som en idé om deliberativt demokrati som en utdanningsprosess hvor individer bringer ulike perspektiver til en pågående deliberasjon (Englund, 2000, s. 306). Verdien og viktigheten av interaksjon og deliberasjon i klasserommet er det bred oppslutning rundt, noe som kommer frem både gjennom forskning og i fagenes læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Gutmann (1987) argumenterer for at det er skolens oppgave å heve alle individer fra deres private liv og ut i den offentlige verden, med mulighetene til å gjøre opp egne meninger og ta sine egne valg (Gutmann, 1987, i Englund, 2000, s. 311). Å utvikle individers evne og mulighet til å kritisk evaluere ulike livsformer, og til å stille spørsmål ved tradisjonelle autoriteter, anerkjennes også som fornuftig. Skolen må

utvikle evnen ungdommer har til å delta i diskusjoner hvor ulike verdier og fakta presenteres, og samtidig utvikle deres moralske og politiske evne til å evaluere og bedømme argumenter og utsagn (Kymlicka & Norman, 1995). Det er et mål at elever skal evne å forstå ulike perspektiver, kommunisere egne meninger til andre, og delta i diskusjoner med ønske om å ta avgjørelser som er akseptable for alle (Gutmann & Thompson, 1996).

Paulo Freires frigjørende pedagogikk

Pedagogen Paulo Freire arbeidet med frigjøring blant fattige bønder på landsbygda i Brasil, som senere ble kjent som *conscientização* (Lindvig, 2017, s. 28). Begrepet handler om å bli gjort kritisk bevisst egen verdi og rolle i samfunnet. Opplæring av bøndene i lese- og skriveferdigheter var en sentral del av Freires arbeid, som så dette som et steg mot kritisk bevissthet som ville ruste dem for demokratisk deltakelse (Lindvig, 2017). De undertrykte kan ikke bare bli fortalt om sin undertrykkelse, de må selv innse det, for så å innse at det ikke er slik virkeligheten må være og at endring er en mulighet. Mennesket må bevisstgjøres at egen stemme er betydningsfull og kan gjøre en forskjell for at frigjøring skal kunne skje. Likevel forandrer ikke bevisstgjøringen noe i seg selv. Endring er avhengig av aktiv handling og ansvarliggjøring basert på den nye kunnskapen.

Freire (2005) bruker ordet «bankundervisning» om tradisjonelle undervisningssituasjoner hvor læreren, med rollen som «den som vet», plasserer sin kunnskap i den passive, tålmodige og undertrykte eleven. Han beskriver undervisningen som en strøm av tomme ord uten tilknytning til elevens egen virkelighet, hvor læreren har en autoritær rolle. Når eleven fullstendig tilpasser seg det den autoritære læreren forventer, og ikke er deltakende, hindres han i å forstå sitt eget handlingsrom og ansvar i samfunnet og i eget liv. Freire presenterer så den frigjørende pedagogikken – en pedagogikk som tar avstand fra denne undertrykkende praksisen og hvor dialogen er det grunnleggende undervisningsverktøyet. Freire beskriver språket som inngangsportalen til å kunne delta i den politiske diskursen. Gjennom dialog likestilles eleven med læreren, går fra å være objekt til å bli subjekt, og blir ansvarliggjort i læringsprosessen (Freire, 2005). Sammen utforsker de virkeligheten og problemer relatert til seg selv i og med verden – som de nå er bevisste på - og utvikler en kritisk forståelse av omgivelsene. Kunnskapens kontekstuelle vesen, viktigheten av å knytte læringen til elevens egen virkelighet og hverdag, og elevenes bevisstgjøring står sentralt i den frigjørende pedagogikken. Freire skriver at eleven ved å ikke lengre være fremmedgjort, vil utvikle en forståelse at verden og virkeligheten konstant er i endring og av ansvaret det fører med seg.

Mennesker *er* fordi de *er i* en situasjon, og de vil *bli mer* jo mer de ikke bare reflekterer kritisk over sin eksistens, men også handler på det (Freire, 2005, s. 109).

Dette er med på å understreke viktigheten av å knytte læring til elevenes egen hverdag og virkelighet. Ved å gjøre dette kan elevene videreutvikle det språket som er nødvendig for å kunne forklare egen deltakelse og rolle i samfunnet. Slik kan de også bevisstgjøres sitt handlingsrom og sitt ansvar i samfunnet og i eget liv.

Elevers demokratiforståelse

I forskningsartikkelen *Students Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies* introduserer Mathé (2016) et skille mellom en begrenset og en mer utvidet forståelse av demokrati. Hun skriver at disse konseptene først og fremst er ment for å beskrive elevers dybdeforståelse og evne til å evaluere informasjon på en kritisk måte. Konseptene må forstås som punkter på en skala, og Mathé understreker at det ikke er slik at elevene enten kun har en begrenset eller en utvidet forståelse. Kunnskap om hvordan elever forstår demokrati som fagbegrep kan være verdifull for lærere ettersom det kan være en viktig brikke i arbeidet for å oppfylle læreplanens formål (Mathé, 2016). Det er et mål at flere og flere elever skal bevege seg nærmere, eller i retningen av, en utvidet, dypere forståelse. Hvordan elever forstår demokrati-begrepet har også implikasjoner for sannsynligheten for at elevene ønsker å bidra til å utvikle demokratiet de selv er del i. I analysen av elevenes forståelse av demokrati-begrepet, vil jeg benytte meg av dette skillet som en del av det teoretiske grunnlaget.

Begrenset og utvidet forståelse av demokrati som begrep

En begrenset forståelse av demokrati kjennetegnes av enkle, korte definisjoner og repetisjon av de mest sentrale karaktertrekkene (Mathé, 2016, s. 281). Mathé trekker frem elevenes definisjon og forståelse av *folkestyre* som en indikasjon på en mer begrenset forståelse av begrepet. De er begrenset fordi de i liten grad innebærer nyanserte eller kritiske refleksjoner. En utvidet forståelse av demokrati kjennetegnes av nyanserte og dyptgående refleksjoner, som ofte kommer til uttrykk gjennom kritiske kommentarer. Denne forståelsen kan for eksempel observeres hos elever som, i sine refleksjoner, trekker frem medborgeres personlige ansvar eller at demokrati kan være mer enn politikk. Diskusjoner rundt relasjonen mellom majoriteten og minoritetene i et samfunn, eller kritiske spørsmål til et lands valgprosess impliserer også en utvidet forståelse av demokrati. Refleksjoner omkring samarbeid,

kompromiss, relasjonen mellom valg og valgets etterspill er andre eksempler på en utvidet forståelse. Dette gjelder også diskusjoner om relasjonen mellom borgere og myndighetene, og borgernes ansvar.

2.5.2 Medborgerskap

Demokrati og medborgerskap henger tett sammen – for at borgerne skal kunne være aktive og demokratiske medborgere må samfunnet være demokratisk (Stray, 2018). Samtidig vil et samfunn uten demokratiske medborgere vanskelig opprettholde demokratiet som politisk styreform. Videre er det nødvendig å utvikle demokratisk kompetanse for å bli i stand til å være en demokratisk medborger, og her har skolen og samfunnskunnskapen en sentral rolle og et viktig ansvar. Under kjerneelementet «medborgerskap og bærekraftig utvikling» i læreplanen i samfunnskunnskap står det at «elevene skal få handlingskompetanse til å medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsforming» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Som «student voice»-perspektivet viser til må elever inkluderes i og oppmuntres til dialog om saker som omhandler dem og deres hverdag (Fielder, 2004). I elevenes utvikling av sitt demokratiske medborgerskap er det å oppleve *reell* deltakelse i undervisningen betydningsfullt. En sentral årsak til dette er tanken om at læring om demokrati og medborgerskap også bør skje *gjennom* demokratisk deltakelse (Breivega, m.fl., 2019).

I det følgende vil jeg ta for meg Stokkes (2017) beskrivelser av medborgerskapets fire hovedelementer og Westheimer og Kahnes (2004) tre idealtyper borgere. Dette gir et godt utgangspunkt for å analysere elevens forståelse av medborgerskap. Det er interessant å undersøke om elevene vektlegger en eller flere av Stokkes fire hovedelementer, og om forståelsene deres kan sees i lys av idealtypene. Avslutningsvis vil ungdommer under myndighetsalderens forvirrende medborgerskapsrolle bli diskutert.

Hva menes med medborgerskap og hvordan kobler dette seg til demokrati?

Både statsborgerskap og medborgerskap oversettes på engelsk til *citizenship*. Stokke (2017) skriver at betydningen av *citizenship*-begrepet er bredt og komplekst. Begrepet inneholder en mengde ulike betydninger, hvor flere av dem er i konflikt med hverandre. Det finnes heller ingen vedtatt måte å løse disse uenighetene på. Den tradisjonelle måten å forstå begrepet på kan knyttes til det norske statsborgerskapsbegrepet – hvor juridisk status er det avgjørende elementet. I senere tider har studier på *citizenship* i økende grad fokusert på kulturelle, sosiale

og politiske spørsmål. Som Stokke (2017) skriver er disse elementene sentrale i det norske medborgerskaps-begrepet. I likhet med Stokke (2017) anerkjenner også Brockmann (2007) forvirringene knyttet til disse begrepene, og hun understreker at dette også gjelder innad i Skandinavia. Brockmann (2007) skriver at medborgerskapsbegrepet i Norge, i økende grad brukes om det å få lov til å delta og høre til, heller enn det å ha formelle rettigheter innen en nasjonalstat (Brockmann, 2007, s. 102). Medborgerskapsbegrepet er tett koblet til demokrati og deltaking ettersom det – avhengig av hvordan begrepet forstås - handler om borgernes deltakelse og ansvar i samfunnet. For å være i stand til delta aktivt i samfunnet, må en forstå hva reell deltakelse innebærer, og for å forstå hva reell deltakelse innebærer må det også oppleves. Derfor må det legges til rette for at elever får erfare reell deltakelse i skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen. Om elever ikke får erfare dette er det en risiko for at deltakelsen forblir symbolsk.

Medborgerskapets fire hovedelementer

Stokke (2017) skriver at studier av medborgerskap kan deles inn etter hvordan fire dimensjoner vektlegges, og hvilke av de som er kjernen i begrepet. Disse fire hovedelementene er medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse. Medlemskap og juridisk status handler om kulturell og juridisk inkludering i samfunnet.

Medlemskapsdimensjonen vektlegger at medborgerskap er basert på et skille mellom de som hører til i et bestemt samfunn og de som står utenfor dette samfunnet. Hva som menes med «samfunn» og hvilke kriterier som gjelder for inkludering varierer over tid og rom. Den moderne forståelsen av medlemskap er ofte knyttet til nasjonalstater, og kjennetegnes av stabilitet, avgrensning og homogenitet (Stokke, 2017, s. 194). Medborgerskap basert på medlemskap er derfor ofte territorielt forankret. Medborgerskap som juridisk status handler om at staten formelt anerkjenner, eller tilskriver, innbyggeren juridisk status som statsborger. Dette betyr at det er en kontraktmessig relasjon mellom et individ og staten, som bringer med seg både rettigheter og ansvar – begge veier. Hvem som får lov til å bli statsborger er det opp til staten å bestemme, og i praksis er dette ingen enkel affære.

Rettighets- og deltakelsesdimensjonen handler om ansvaret og berettigelsene en har som følge av denne inkluderingen (Stokke, 2017). Rettighetsdimensjonen av medborgerskap handler om de rettighetene som er knyttet til medlemskap og formell statsborgerskapsstatus. Det er vanlig å dele disse rettighetene inn i tre kategorier: borgerrettigheter, politiske rettigheter og sosiale rettigheter. Den siste av Stokkes (2017) fire dimensjoner er den han betegner medborgerskap

som deltakelse. Deliberative perspektiver vektlegger deltakelse i samfunnet, og det at aktivt medborgerskap har en integrerende funksjon, ettersom det bringer individer ut av den private sfæren og ut i offentligheten (Stokke, 2017). Fokuset på deltakelse betyr at prosessen av å bli en medborger ikke bare handler om identitet, juridisk status og rettigheter, men også er knyttet til aktiv deltakelse innad i et samfunn av borgere. I dette ligger det altså et ansvar som går utover den borgerne har ovenfor staten.

Tre idealtyper borgere

Westheimer og Kahne (2004) har, basert på et omfattende empirisk materiale, konstruert tre idealtyper av borgere (Westheimer & Kahne 2004). I disse typene kommer dimensjonene beskrevet ovenfor til uttrykk i varierende grad. Idealtypene består av den personlig ansvarlige borgeren, den deltakende borgeren og den rettferdighetsorienterte borgeren. Den personlig ansvarlige borgeren kjennetegnes som en som tar ansvar i de fellesskap personen er del av (Westheimer & Kahne, 2004). Denne typen borger overholder lov og orden, plukker opp søppel, gir blod, bidrar i frivillighetsarbeid, resirkulerer og unngår å sette seg i gjeld, og verdier som ærlighet, integritet, hardt arbeid og selv-disiplin er sentrale. Den deltakende borgeren kjennetegnes av at personen har evne og vilje til å delta i fellesskapsorienterte tiltak i lokalmiljøet (Sætra & Stray, 2019, s. 20; Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Personen er deltakende innenfor sitt lokalmiljø, ved for eksempel å delta aktivt i offentlig kapasitet. Den tredje idealtypen er den rettferdighetsorienterte borgeren. Denne idealtypen kjennetegnes av at personen søker sosial rettferdighet. Personen evner å analysere og stille kritiske spørsmål ved økonomiske, sosiale og politiske forhold, og søker å forbedre samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004). Den rettferdighetsorienterte borgeren vil altså være mer kritisk til samfunnets eksisterende orden.

Ungt medborgerskap

Ungdom er i en politisk og juridisk mellomfase (Skelton, 2010). Hegna, Ødegård og Seland (2019) kaller det et «demokratisk paradoks» at ungdom forventes å være aktive medborgere samtidig som de formelt sett er umyndige. Dette spennet kan være forvirrende og vanskelig å stå i, og er utfordrende for tenkningen om ungt medborgerskap i dag (Hegna, m.fl., 2019). Ungdom er umyndige, har ikke fulle rettigheter som samfunnsborgere, og er dermed heller ikke fullverdig ansvarlige ovenfor storsamfunnet. Ungdomsfasen kan beskrives som en bevegelse en posisjon som umyndig og avmektig, til en gradvis mer meningsfull posisjon, der deltakelse i samfunnspolitiske prosesser er forventet og ønskelig (Wyn & White, 1997 i

Hegna, m.fl., 2019, s. 15). Skolen generelt og samfunnskunnskap spesielt har et betydelig ansvar i å sikre at elevene blir aktive medborgere som tar del i samfunnsutviklingen. Dette ansvaret kommer frem blant annet i Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole (NOU 2015: 8) og i fagfornyelsen, hvor det presiseres at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal inneholde læring om, for og gjennom demokratisk deltakelse. Breivega, Rangnes og Werler (2019) skriver at de anser ungdom under myndighetsalder ikke bare som kommende medborgere, men som demokratiske medborgere allerede. Det kan derfor argumenteres for at elever bør behandles som det i skolen, og kanskje særlig i samfunnskunnskapsundervisningen som skal «bidra til at elevene blir aktive medborgere» og hvor elevene skal «utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Skolen må være demokratisk *her og nå*, for at elevene kan sosialiseres inn i og lære å utøve demokratisk medborgerskap i praksis (Sætra, 2020). I tillegg er det at ungdom i dag vokser opp i tid med bekymringer for demokratiets forvitring, sterke ungdomsstemmer og antidemokratiske strømninger med på å forsterke viktigheten av elevenes utøvelse av eget medborgerskap og evne til kritisk tenkning, selvstendighet og troen på å kunne skape endring (Hegna, 2018).

Avslutningsvis vil jeg anerkjenne Børhaugs (2017) kritikk av fagfornyelsens vektlegging av utdanning om, for og gjennom – og da særlig *gjennom* – demokratisk deltakelse. Børhaug skriver at demokratilæring i skolen ikke kan ha elevenes livsverden eller skolen som modell for demokratiet. Han begrunner dette i at demokrati må læres i institusjoner, ettersom disse danner rammene for hvilke former deltakelsen kan ha. Videre hevder han at det er problematisk dersom elevene læres til å tro at demokrati handler om at alle skal bli tatt hensyn til og få si hva de mener, ettersom demokratiske institusjoner ikke fungerer på denne måten. Sætra og Stray (2018) stiller spørsmålsteget ved Børhaugs premiss om at politisk oppdragelse må skje i nærhet av de politiske institusjonene, utenfor skolen, og argumenterer for at dette kan begrense hva som kan forstås som politisk oppdragelse. Videre argumenterer de for at skolen bør forstås som en medierende institusjon mellom den enkelte elev og samfunnet og det politiske livet (Sætra & Stray, 2018).

Oppsummering av teorikapitlet

I dette kapitlet har jeg diskutert hvordan skolen kan legge til rette for at elever skal kunne oppleve reell demokratisk deltakelse og bli forberedt på et aktivt medborgerskap i og gjennom undervisningen. Jeg har valgt å legge særlig vekt på symbolsk og reell deltakelse og det

deliberative demokratiet. I tillegg har jeg drøftet sammenhengen mellom elevdeltakelse og helse, demokratiske konsekvenser av elevdeltakelse, Freires (2005) frigjørende pedagogikk, medborgerskapets hovedelementer og Westheimer og Kahnes (2004) idealtyper av borgere. I kapitlet som følger vil jeg vise hvordan jeg har gått frem for å kunne belyse hvordan elever opplever deltakelse på skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen, og hvordan de forstår deltakelse, demokrati og medborgerskap.

3. Metode

Innledning

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan det legges til rette for elevers deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen, sett fra elevenes perspektiv. Jeg vil undersøke hvordan et utvalg elever ved videregående skole opplever og beskriver sin egen deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen. Som vist i teorikapittelet er demokrati og deltakelse tett tilknyttet deltakelse, og jeg har derfor valgt å inkludere elevenes forståelse av disse begrepene. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne alle metodiske valg gjort i forskningsprosjektet. Slik vil oppgavens troverdighet og muligheter for etterprøvbare etableres.

Tema	Elevers opplevelse av egen deltakelse og forståelse av demokrati- og medborgerskapsbegrepene
Metode	Kvalitativ tilnærming, intervju
Data	Transkripsjoner av lydopptak
Utvalg	Seks elever ved videregående skole
Analyse	Tematisk analyse (koding og kategorisering)

Tabell 1. Oversikt over oppgavens forskningsdesign.

3.1 Forskningsdesign

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få innblikk i elevers opplevelse av egen deltakelse, deriblant deres forståelse av demokrati- og medborgerskapsbegrepene. For å få til dette på en god måte har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning er det en mengde metodevalg som må tas, og begrunnes. Som Tjora (2017) skriver, må metodevalg alltid reflektere hva man faktisk ønsker å finne ut. Etersom jeg søker å få innsikt i, forstå og beskrive et utvalg elevers opplevelser, er en kvalitativ tilnærming hensiktsmessig.

Intervju som datainnsamlingsmetode

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å ha intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg gjennomførte intervjuer med seks elever. Alt av datamateriale i denne studien er samlet inn i

én klasse på videregående skole. Intervjuene vil gi meg innsikt i elevenes beskrivelser, og gjøre det mulig for meg å få kunnskap om deres opplevelser og forståelser.

Rekruttering og utvalg

I dette masterprosjektet har jeg gjennomført tre intervjuer med til sammen seks elever ved videregående skole. Intervjuene foregikk parvis. Når jeg skulle bestemme meg for hvor mange intervjupersoner jeg skulle involvere i prosjektet, var det flere faktorer som spilte inn. For det første var det viktig at jeg hadde mange nok intervjupersoner til å finne ut det jeg trengte å vite (Kvale & Brinkmann, 2019). I tillegg måtte jeg ta hensyn til hvor mye tid og ressurser jeg hadde tilgjengelig. Dersom jeg inkluderte for mange intervjupersoner eller gjennomførte for mange intervjuer, kunne det påvirke intervjuene og prosjektet negativt, ettersom det ville blitt mindre tid til forberedelser og analyser av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019). Brinkmann skriver at det er mange fordeler ved å unngå for mange intervjuer i et forskningsprosjekt og heller velge en «mindre kan være mer»-tilnærming hvor forskeren kun inkluderer noen få deltakere (2012, i Kvale & Brinkmann, 2019). Med et fåtall deltakere blir det mulig for forskeren å være grundig i sitt arbeid, særlig om det er begrensninger på tid eller ressurser – noe det gjerne er. Kvale og Brinkmann skriver også at det er «mulig å si interessante ting om kultur og samfunnet generelt ut fra en analyse av bare et fåtall tilfeller eller eksempler (s. 149, 2019). Jeg bestemte meg for at seks intervjupersoner ville være et passende antall deltakere.

Det var særlig to årsaker til at jeg valgte å gjennomføre intervjuene parvis. For det første ville det være mer tidsbesparende å ha tre intervjuer istedenfor seks. Det var viktig at jeg hadde tilstrekkelig med tid til forberedelser og analyser, og derfor ble det nødvendig å begrense antall intervjuer. Den andre, og kanskje mer tungtveiende, årsaken var at parintervjuer lar meg få innsyn i hvordan elevenes, kanskje ulike, oppfatninger diskuteres og utdypes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Dette kan bidra til å få frem en dypere forståelse. Likevel må også de mulige svake sidene ved å gjennomføre intervjuer i par anerkjennes. Det er blant annet en risiko for at en av deltakerne dominerer, og/eller at den andre ikke tar noe plass eller tør å dele sine synspunkter. Risikoen for dette stiller store krav til meg som forsker og leder av intervjuet.

Hovedregelen innenfor utvalg i kvalitative studier er at en velger deltakere som vil kunne uttale seg om det aktuelle forskningstemaet. Ettersom deltakerne derfor ikke er helt tilfeldig

plukket ut, kalles utvalget «strategisk» (Tjora, 2017, s. 130). Jeg valgte å rekruttere elever fra en videregående skole jeg har kjennskap til fra tidligere. Avdelingslederen for samfunnsfagene ved skolen fungerte som portåpner, ettersom det var han som satte meg i kontakt med en samfunnskunnskapslærer, som igjen satte meg i kontakt med elevene. Slik benyttet jeg meg av det vi kan kalle «snøballeffekten». Deretter sendte jeg nøyere informasjon om prosjektet og samtykkeskjema. Basert på samtykke fra elevene valgte jeg deretter ut seks elever til intervju. Ettersom jeg anså det som hensiktsmessig at elevene som ville bli intervjuet sammen var komfortable med hverandre, fikk jeg hjelp av læreren deres til å plassere disse seks i par. I rekrutteringsperioden til forskningsprosjektet skjedde det flere endringer i skolehverdagen for elevene og arbeidssituasjonen for lærerne. Korona-situasjonen førte til at skolene stadig skiftet mellom hjemmeskole med digital undervisning, og fysisk undervisning på skolen. Det tok derfor kanskje noe lengre tid enn hva det normalt ville tatt å rekruttere deltakere. Etter litt tid fikk jeg svar fra en av lærerne, som jeg deretter sendte mer informasjon om prosjektet til og samtykkeskjema.

Intervju av elever

I mitt masterprosjekt søker jeg å få frem betydningen av intervjupersonenes erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Prosjektet søker altså forstå verden sett fra disse personenes side. Derfor er det både hensiktsmessig og nødvendig å velge intervju som metode. Et intervju balanserer den personlige interaksjonen mellom personene som deltar i samtalen og kunnskapsproduksjon, og disse to er gjensidig avhengige av hverandre (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette gjør intervju som kvalitativ datainnsamlingsmetode både svært interessant og utfordrende.

Ordet «subjekt» brukes gjerne om personene som blir intervjuet i et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2018; Tjora, 2017). I dette ordet ligger det både en forståelse av intervjupersonen som delaktig i forskningsintervjuet gjennom å skape mening om et emne, og som underlagt diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger som bestemmer de valg som gjøres. Intervjupersonen beskriver sine egne opplevelser, men disse beskrivelsene er også styrt av andre og påvirket av omgivelsene. Dette gjelder både når det kommer til hva som sies, og hvordan det sies. Ved å bruke intervju som datainnsamlingsmetode kan vi utelukkende utforske de forhold som er knyttet til intervjupersonens subjektivitet (Tjora, 2017). Det er derfor avgjørende at det også er dette en søker å få innsikt i som forsker av prosjektet. I dette masterprosjektet ønsker jeg å forstå elevenes opplevelser av sin egen deltakelse og hvordan de

reflekterer over dette (Tjora, 2017). Dette gjør at intervju er den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden.

Jeg har valgt å utføre semistrukturerte intervjuer, ettersom jeg søker å «innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156). Et semistrukturert intervju er ikke en åpen samtale, og heller ikke en lukket spørreskjemasamtale. Det semistrukturerte intervjuet er avhengig av en intervjuguide for å fungere på en god og hensiktsmessig måte. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg derfor en intervjuguide som omfattet temaene jeg søker kunnskap om, og spørsmål jeg ønsker svar på for å kunne oppnå denne kunnskapen. Intervjuguiden er ikke en «en liste med klart spesifiserte spørsmål som stilles i klart definert rekkefølge» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.78). Den er ment som en støtte i intervjuet for å påminne intervjueren om temaer og sentrale spørsmål, men skal ikke hindre deltakeren i å ta opp temaer spontant og uoppfordret. Dersom dette skjer, er det det beste. Kvale og Brinkmann (2019) anbefaler at intervjuers spørsmål bør være korte og enkle. Det er avgjørende at spørsmålene er formulert på en måte som gir mening for intervjupersonene. Jeg arbeidet derfor lenge og nøye med intervjuguiden for å sørge for at formuleringene var forståelige og at alle spørsmålene var relevante for forskningens formål.

I forkant av intervjuene piloterte jeg intervjuguiden ved å prøve den ut på min søster. Dette opplevde jeg som veldig nyttig. Det ga meg god trening i å gjennomføre et intervju, og jeg fikk en større forståelse av hvordan spørsmålene kanskje kunne tolkes av deltakerne. Etter prøve-intervjuet valgte jeg å endre formuleringen av et par av spørsmålene, slik at de ble mindre kompliserte og mer tydelige.

Jeg tok lydopptak av intervjuene ved å benytte meg av UiOs diktafon-app. Denne appen gjør det mulig å ta opptak av lyd fra smarttelefon, og når intervjuet avsluttes, sendes lydfilene direkte fra appen til UiOs *Nettskjema*. *Nettskjema* er en sikker løsning for datainnsamling og dataoppbevaring på nett. Å ta lydopptak ga meg en trygghet om at jeg ville få med meg det som blir sagt, samtidig som jeg ville klare å være til stede i intervjusituasjonen og konsentrere meg om deltakerne (Tjora, 2017). Dersom jeg istedenfor lydopptak kun skrev notater av hva som ble sagt, kunne det blitt veldig vanskelig å få til god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Ettersom opptakeren var på min smarttelefon, var den relativt diskret, noe Tjora (2017) trekker frem som positivt i en intervjusituasjon.

Når en bruker intervju som datainnsamlingsmetode er det viktig å anerkjenne deltakernes posisjon. Kvale og Brinkmann skriver at forskningsintervjuet er «en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet» (2019, s. 51). Deltakerne i et intervju er ikke likeverdige, ettersom det er forskeren, og ikke intervjusubjektet, som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2019). Som forsker er det jeg som bestemmer tema og spørsmålsformuleringen, noe som er avgjørende for hva som kommer frem, og hva som får plass, i intervjuet. Det er også jeg som transkriberer intervjuene og tolker det som blir sagt. Jeg vil ta for meg dette mer i delen om kvalitet.

3.2 Analysemetode

I kvalitative studier foregår det dataanalyse under hele forskningsprosessen (Larsen, 2017, s. 113). Analysearbeid skjer når undersøkelsene forberedes, når dataen samles inn og når disse dataene bearbeides og tolkes. Vi kan likevel si at det også i kvalitative studier finnes en hovedfase for dataanalyse. Hovedfasen av analyseprosessen skjer når forskeren arbeider med koding og kategorisering av datamaterialet (Larsen, 2017). I denne delen av metodekapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne valgene som har blitt tatt i hovedfasen av analyseprosessen. Jeg vil også inkludere en redegjørelse av hvordan jeg transkriberte intervjuene.

Tematisk analyse

Ettersom dette forskningsprosjektet søker å få kunnskap om hvordan et utvalg elever forstår begrepene deltakelse og medborgerskap, og hvordan de opplever egen deltakelse, har jeg valgt å gjennomføre tematisk analyse av datamaterialet. Tematisk analyse kan betegne «alle analyser som på en systematisk måte beskriver et tekstinhold» (Anker, 2020, s. 40). Dette er en metode som kan brukes for å identifisere, organisere og analysere sentrale temaer som kommer til uttrykk i en tekst (Attride-Stirling, 2001, s. 386). Jeg har valgt å benytte meg av et analytisk rammeverk presentert av Jennifer Attride-Stirling i artikkelen *Thematic networks: an analytic tool for qualitative research* (2001). Attride-Stirling illustrerer hvordan forskere, ved å utvikle et tematisk nettverk, kan gå frem for å organisere, representere og fortolke data.

Transkribering av datamaterialet

Før koding- og kategoriseringsarbeidet kunne begynne, måtte lydopptakene av intervjuene transkriberes. I startfasen av transkriberingen måtte jeg ta stilling til om uttalelsene skulle

transkriberes ordrett, eller om de skulle omformuleres til en mer skriftlig stil. Ettersom intervjuenes formål var å belyse elevenes forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap, samt deres opplevelse av egen deltakelse i undervisningen, anså jeg det som hensiktsmessig å transkribere intervjuene så korrekt og virkelighetsnært som mulig. Tjora (2017) anbefaler også å være litt mer detaljert enn man tror er nødvendig når man transkriberer, fordi det kan være vanskelig å vite hvilke detaljer som kan ha betydning i analysen. Enkelte av disse detaljene kan heller lukes ut i en senere fase når forskeren har besluttet at de ikke er viktige for å besvare forskningsspørsmålene på en god måte.

Koding og kategorisering

For å oppdage typiske mønstre, og avdekke brudd og spenninger, i elevenes forståelse av demokrati og medborgerskaps-begrepene og opplevelse av egen deltakelse i undervisningen, er det nødvendig å kode og kategorisere datamaterialet. Gjennom koding struktureres materialet ved å sette merkelapper på intervjuuttalelsene, og deretter samles disse kodene i overordnede kategorier (Anker, 2020). Koding og kategorisering handler også om å begrense datamengden, ettersom forskeren luker ut den informasjonen som ikke er relevant (Larsen, 2017). På denne måten blir det mer overkommelig å få oversikt over de sentrale og viktige tendensene i materialet (Grønmo, 2004, s. 266).

I kvalitativ analyse er det ofte man bruker en kombinasjon av induktiv og deduktiv koding (Anker, 2020, s. 79). Dette valgte jeg å gjøre i denne studien. Innledningsvis i kodingsprosessen for denne studien foretok jeg det som kan omtales «åpen koding» eller «koding nedenfra» (Grønmo, 2004, s. 267; Anker, 2020, s. 77). Dette innebar at jeg først og fremst lot de empiriske data være bestemmende for hvilke koder jeg valgte. En viktig hensikt med åpen koding er at forskeren skal være åpen nok til å være i stand til å oppdage uforutsette mønstre og sammenhenger (Grønmo, 2004, s. 268). Alternativet kan være at forskeren låser seg for mye til teori og formulerer koder basert på denne teorien, og dermed risikerer å gå glipp av interessante funn. Selv om jeg innledningsvis i kodingsprosessen valgte å foreta åpen koding, er det viktig å anerkjenne at teori også her både kan «farge og blende» forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Gjennom den åpne kodingen fant jeg først koder ved å nærlese transkripsjonene. Som Grønmo (2004) skriver kan koder være deskriptive, fortolkende eller forklarende. Kodene jeg formulerte i denne fasen av kodingen anser jeg som deskriptive, ettersom de er «rent beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten» (Grønmo, 2004, s. 267).

Etter at jeg hadde kodet materialet, løftet jeg blikket og forsøkte å se på kodingen i lys av teoretiske perspektiver. Ved å gjøre dette ble det mulig å knytte empirien og teorien tettere sammen, og det bidro til at jeg klarte å holde et godt grep rundt forskningsspørsmålene mine. I formuleringen av kategorier passet jeg på at alle kategoriene skulle være med på å fange opp det som var viktig for problemstillingen (Larsen, 2017, s. 115). I kategoriseringsfasen var teorien spesielt viktig fordi den gjorde det enklere å se mening og sammenhenger i det jeg hadde funnet (Larsen, 2017, s. 116).

Kategorier	Eksempler på koder
Deltakelse	Påvirkningskraft Vurderingssituasjon Gjøre det man skal Muntlig
Medborgerskap	God og dårlig Ansvar Tilhørighet
Demokrati	Stemmerett Ytringsfrihet Trygghet

Tabell 2. Analysens kategorier og eksempler på koder

3.3 Forskningens kvalitet

I kvalitativ forskning er kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet sentrale for forskningens kvalitet. I det følgende vil jeg diskutere disse begrepene og forklare hvordan jeg sørger for at kvaliteten i mitt forskningsprosjekt blir ivaretatt på en god måte. Først vil jeg reflektere spesifikt rundt intervjuenes kvalitet.

Intervjuenes kvalitet

Intervjuets kvalitet avhenger av en opparbeidet tillit mellom forsker og intervjuperson (Tjora, 2017). For å lykkes, er det nødvendig å skape en avslappet stemning hvor intervjupersonen føler seg trygg. Jeg brukte derfor litt tid i startfasen av intervjuene til å skape er mer avslappet

situasjon, samt legge frem mine forventninger til samtalen. At det er en ramme på plass, slik at ikke intervjuet blir for «flytende» og u håndterlig, kan være med på å styrke tillitten mellom meg og intervjupersonene. Her spiller intervjuguiden en viktig rolle. Intervjuguiden kan bidra til å hjelpe forskeren med å drive samtalen fremover, og å tydeliggjøre noen forventninger – som igjen kan bidra til økt trykghetsfølelse for deltakerne. Selv om deltakerne allerede hadde gitt skriftlig samtykke, valgte jeg å igjen informere om deres rettigheter i intervjuets oppstartsfasen. Jeg informerte om at de er anonyme og at de har rett til å trekke seg når som helst og uten grunn. Antakeligvis hadde ikke intervjupersonene vært i en intervjusituasjon før, og jeg ønsket derfor å gjøre det jeg kunne for å gjøre dem trygge. En konsekvens av å ikke gjennomgå forventninger før et intervju kan være at informantene føler at de tar for mye plass i samtalen, og derfor holder tilbake informasjon. Det er sannsynlig at informantene forventer at jeg har konkrete og avgrensede spørsmål som de skal svare kort og enkelt på (Tjora, 2017, s. 119). I realiteten er spørsmålene nokså åpne og det er ønskelig at de skal fortelle om erfaringer og opplevelser i detalj. For å få til et godt intervju er det viktig at intervjupersonene føler at det er lov å snakke åpent og tenke høyt (Tjora, 2017).

En annen faktor som kan være med på å påvirke intervjuers kvalitet er hvor og når de foregår. Restriksjoner og anbefalinger på grunn av korona-situasjonen spilte en stor rolle for hvor intervjuene fant sted. Ettersom det var anbefalt å møte færrest mulig personer og skolehverdagen til elevene på den videregående skolen ikke gikk som normalt, valgte jeg å ha intervjuene digitalt, mer spesifikt over Zoom. Slik jeg ser det kan det være både ulemper og fordeler ved å gjennomføre intervjuene på denne måten. En ulempe kan være at det kan bli en større avstand mellom deltakerne i intervjuet – både mellom meg som forsker og intervjupersonene, og mellom de to som intervjues. Det er naturlig å tro at samspillet mellom deltakerne påvirkes av å ikke sitte i samme rom. På den andre siden kan det være mer praktisk å ha intervjuene digitalt, ettersom det kanskje er mulig å være mer fleksibel. Intervjuene ble gjennomført i skoletiden, og elevene satt på et grupperom ved siden av klasserommet sitt under intervjuet. Dersom elevene kjente på usikkerhet knyttet til at læreren eller noen av de andre elevene kanskje kunne høre hva de sa under intervjuet, eller dersom de på andre måter ikke var helt komfortable, kan dette ha svekket intervjuets kvalitet. Ettersom det foregikk digitalt, ble det vanskelig for meg å plukke opp dette. Jeg kjente på en avstand til deltakerne, og var blant annet ikke i stand til å få med meg om elevene kunne høre undervisningen som foregikk i rommet ved siden av, eller om de ble utsatt for andre distraksjoner. Disse faktorene kunne vært vesentlig mer avgjørende dersom vi i intervjuet skulle komme inn på sensitive

temaer. Om dette var tilfelle ville jeg antakelig forsøkt å gjennomføre intervjuet på en annen måte.

Reliabilitet

Reliabilitet, også kalt pålitelighet, handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens, og hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019). Ville for eksempel intervjupersonene svart annerledes om intervjuet var ledet av en annen forsker? Spørsmålet om reliabilitet er sentralt under hele forskningsprosessen, fra intervjuet til transkribering og analyse. Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019). Ettersom jeg bruker intervju som metode, er min rolle særlig betydningsfull. Dette er fordi jeg i intervjuet fungerer som det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Min «kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet» er avgjørende for forskningens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108).

I kvalitativ forskning kan ikke fullstendig nøytralitet eksistere (Tjora, 2017). Det er viktig å være åpen om egen forutforståelse, og å være forberedt på å justere denne forståelsen underveis (Tjora, 2017). Både tidligere erfaringer og opplevelser, samt teorien jeg har lest om tematikken jeg utforsker er med på å «farge og fokusere» mitt forskerblikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53). Forskerens engasjement kan påvirke resultatene, men er heller en nødvendig ressurs enn forstyrrende støy. Som lektorstudent og vikarierende lærer ved videregående skole har jeg forventninger til intervjupersonene og til forskningsresultatene. Disse forventningene er blant annet basert på erfaringene jeg har fått gjennom jobb og praksis. Forventningene mine er også påvirket av arbeidet med min bachelor-oppgave våren 2019, hvor jeg intervjuet tre gutter på videregående om deres opplevelser av stress. Jeg er engasjert i ungdommers deltakelse, også i undervisning, ettersom jeg forstår deltakelse som noe som kan være en viktig faktor for mestring og tilhørighet i hverdagen. Mitt engasjement og mine forventninger kan ha virket både positivt og negativt inn på intervjuene og på min tolkning av datamaterialet. For å redusere denne formen for bias – også kalt «researcher bias» - var det viktig for meg å gjøre mitt beste for å ikke stille ledende spørsmål eller gi informasjon som kunne påvirke elevenes svar. Jeg informerte også om at jeg var særlig interessert i deres synspunkt, og at det ikke var noe riktige eller gale svar. I tillegg til å være bevisst på det under intervjuene, passet jeg også på å være bevisst på det i transkriberingen og i senere analyser.

Ettersom jeg tok lydopptak av intervjuene ble det mulig for meg å legge frem direkte sitater, slik intervjupersonene la dem frem. Som Tjora (2017) skriver, kan dette styrke påliteligheten til forskningen fordi intervjupersonenes «stemme» gjøres synlig i noen grad helt fram til leseren» (s. 237). Det er med på å gjøre hva som faktisk ble sagt og hva som er mine tolkninger mer oversiktlig. Samtidig kan det bidra til at leseren selv kan vurdere funnene.

Validitet

Validitet i forskning handler om hvorvidt en metode faktisk er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019). For å ivareta kriteriet om validitet må jeg undersøke om forskningen faktisk reflekterer de fenomenene jeg ønsker å vite noe om. Kvale og Brinkmann skriver at forskeren skal spille «rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn» (2019, s. 279). Å validere handler også om å stille spørsmål. Når en bruker intervju i forskning, kan en ikke være sikker på at intervjupersonen forteller hva som faktisk foregår eller hvordan noe faktisk er. Det kan også skje at intervjupersonen tilpasser svarene til det de tror forskeren ønsker eller forventer at de skal svare. Derfor kan det være problematisk for forskningens validitet om det er hva som faktisk foregår eller hvordan noe faktisk er som forskeren søker å forstå, ettersom intervjupersonene bare kan fortelle sine opplevelser av hvordan noe er. Dersom forskeren derimot ønsker å få innsikt i intervjupersonens oppfatning av seg selv og egne opplevelser, kan en være sikrere på at kunnskapen vi får er gyldig. I mitt forskningsprosjekt stiller jeg spørsmål om hvordan elever opplever sin egen deltakelse i undervisningen, og hvordan de forstår demokrati- og medborgerskapsbegrepene. Gjennom intervjuer med elevene har jeg fått tilgang til deres beskrivelser av egne opplevelser og forståelser, som er det jeg søker å få kunnskap om i denne forskningen. Etter en analyseprosess kan altså datamaterialet jeg har samlet gi svar på forskningsprosjektets problemstilling.

Innenfor samfunnsforskningen er ofte en eller annen form for generalisering et eksplisitt eller implisitt mål– både når det gjelder kvantitative og kvalitative studier (Tjora, 2017, s. 238). Samtidig har hvordan generalisering i kvalitativ forskning skal gjøres, og hvorvidt det er nødvendig, vært diskutert i lang tid. Tjora (2017) skisserer tre former for generalisering i kvalitativ forskning: naturalistisk generalisering, moderat generalisering og konseptuell generalisering. Førstnevnte innebærer at jeg i rapporteringen av forskningen redegjør for detaljene i det som er studert grundig. Slik blir det mulig for leseren å selv vurdere hvorvidt

funnene vil ha gyldighet for dem. Derfor har jeg under hele prosessen, og i fremstillingen av studien, vært bevisst på å være så transparent som mulig. Transparens i forskningsprosessen og i presentasjonen av forskningsfunnene er avgjørende for forskningens kvalitet.

Transparens handler om hvor godt alle valgene som er tatt i forskningsprosessen, blant annet de knyttet til metode, teori, analyse og rekruttering, formidles i forskningsrapporteringen (Tjora, 2017). Det er avgjørende for forskningens kvalitet ettersom det gjør det mulig for leseren å selv ta stilling til kvaliteten. Denne studien baserer seg på et utvalg av seks elever, og forskningen har verken til hensikt eller kan brukes til å trekke konklusjoner om alle elevers opplevelse av deltakelse, og forståelse av demokrati og medborgerskap. Dersom jeg hadde gjennomført datainnsamlingen med et annet utvalg, kan det hende at andre perspektiver eller forståelser hadde kommet frem i analysen. Larsen (2017) skriver at kvalitativ forskning bør ha en overføringsverdi, men at den ikke behøver å være statistisk generaliserbar. Målet med studien er at deltakernes beskrivelser kan bidra til å øke vår forståelse rundt hvordan elever kan oppleve sin egen deltakelse på skolen, og hva de legger i demokrati- og medborgerskapsbegrepene.

Forskningsetiske betraktninger

Som forsker har jeg et etisk ansvar i alle fasene av forskningen, og det er viktig at jeg følger retningslinjene for god forskning. Først og fremst må respekt og tillit prege kontakten jeg har med deltakerne i prosjektet. En intervjuundersøkelse er en «moralisk undersøkelse» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 95). I dette ligger det at intervjuet kan påvirke intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet kan påvirke vårt inntrykk av menneskets situasjon. Under selve gjennomføringen av intervjuene er etikken i hovedsak knyttet til kravet om at intervjupersonene ikke skal komme til skade. Med dette menes det at det er forskerens ansvar å begrense følelsesmessige utfordringer som følge av intervjuet (Tjora, 2017).

Høsten 2020, etter arbeid med prosjektskisse, intervjuguide, samtykkeskjema og innsnevring av problemstilling, meldte jeg inn forskningsprosjektet til NSD – Norsk senter for forskningsdata. Alle som ønsker å gjennomføre et prosjekt som behandler personopplysninger må gjøre dette. Jeg innhentet ingen sensitive opplysninger i forskningsprosjektet, men en slik søknad var likevel nødvendig ettersom jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuene. Prosjektet ble godkjent kort tid etter at det ble meldt inn, og datainnsamlingen kunne dermed starte.

Datainnsamling skal kun settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Det ble derfor skrevet et samtykkeskjema, som jeg utarbeidet ved hjelp av en veiledende mal for informasjonsskriv fra NSD. Ved å ta utgangspunkt i denne malen kunne jeg være trygg på at all nødvendig informasjon om prosjektet og samtykke var inkludert i skjemaet. I skjemaet ble det blant annet opplyst om studiens formål, hvorfor elevene fikk spørsmål om å delta og hva denne deltakelsen innebar. Det ble også opplyst om personvern, rettigheter og oppbevaring av opplysninger, samt at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Jeg informerte også om anonymitet og konfidensialitet. For å sikre deres anonymitet valgte jeg å bruke følgende pseudonymene i oppgaven: Emil, Johannes, Anette, Marie, Anders og Joakim. I rekrutteringsprosessen sendte jeg ut dette samtykkeskjemaet til læreren jeg var i kontakt med. Læreren samlet deretter inn samtykke fra elever som var interessert i å delta, og basert på elevenes samtykke valgte jeg ut seks av dem til intervju. I forkant av intervjuet fikk altså deltakerne informasjon om prosjektet og deres rolle i det.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist hvilke metodiske valg jeg har tatt for å kunne belyse hvordan det legges til rette for elevers deltakelse, sett fra elevenes perspektiv. Jeg har beskrevet og begrunnet forskningsdesignet, redegjort for valgene som ble tatt i analyseprosessen og forklart hvordan jeg sørger for at kvaliteten i forskningsprosjektet blir ivaretatt på en god måte. I kapitlet som følger vil jeg presentere funnene fra intervjuene, før jeg i kapittel 5 drøfter disse funnene opp mot den presenterte teorien.

4. Resultater/presentasjon av intervjudata

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for funnene fra intervjuene. For å belyse elevenes forståelse for og opplevelse av deltakelse har jeg valgt å inkludere deres forståelse av demokrati og medborgerskap. Det at elever får erfare reell deltakelse i skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen er avgjørende for utviklingen av demokratisk kompetanse, noe som knytter seg til demokratisk medborgerskap. Videre bygger medborgerskapsbegrepet på kunnskap, læring, og praktisering (Stray & Sætra, 2015). Sistnevnte er spesielt sentralt i min oppgave, hvor jeg blant annet undersøker om elevenes opplevelse av deltakelse er knyttet til deres forståelse av demokrati og medborgerskap, eller om disse er separate kategorier i elevenes bevissthet.

Jeg vil først presentere funnene knyttet til hvordan det legges til rette for elevenes deltakelse i samfunnskunnskap, sett fra deres perspektiv, og deres opplevelse av egen deltakelse. Deretter vil funnene knyttet til forståelse av demokrati- og medborgerskapsbegrepene presenteres. I det neste kapittelet vil dette bli analysert og diskutert opp mot den presenterte teorien. For å sette dataen i kontekst ønsker jeg å oppsummere sentral informasjon om utvalget. Jeg intervjuet seks elever fra samme videregående skole – fire gutter og to jenter. Elevene går i vg1 og har samme samfunnskunnskapslærer. Intervjuene foregikk parvis. Jeg har valgt å gi elevene følgende pseudonymer: Emil, Johannes, Anette, Marie, Anders og Joakim.

4.1 Elevenes opplevelse av egen deltakelse

I dette delkapittelet vil jeg presentere funnene knyttet til hvordan det legges til rette for elevenes deltakelse, sett fra elevenes perspektiv, og deres opplevelse av egen deltakelse. Elevenes opplevelser av egen deltakelse, og forståelse av deltakelse, kom til uttrykk i flere deler av intervjuet. Som intervjuer forsøkte jeg å holde meg så nøytral som mulig, og ikke stille ledende spørsmål. Derfor var det særlig interessant at de trakk disse trådene selv, og at flere av dem reflekterte rundt deltakelse også på spørsmål som ikke nevnte deltakelse eksplisitt.

Hva vil det si å delta i samfunnskunnskapsundervisningen?

Anette: Altså først og fremst så er det vel sånn rekke opp hånda og svare og sånne ting, men det er vel også sånn å levere inn alle oppgaver og gjøre det man skal og

forberede seg til timene og (...)

I utsagnet ovenfor ser vi hvordan Anette beskriver deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen. Anette trekker frem flere ulike eksempler i sin beskrivelse. Som et første eksempel nevner hun det å rekke opp hånden og svare på spørsmål. Videre trekker hun frem det å levere alle oppgaver. Ifølge Anette er også egen forberedelse til timene en form for deltakelse. I tillegg til å være et spesifikt eksempel, gjennomsyrrer en forståelse av deltakelse som «å gjøre det man skal» Anettes beskrivelse. Emil og Johannes uttrykker liknende opplevelser. Emil peker på «å svare på spørsmål» som deltakelse, og Johannes trekker frem «å rekke opp hånda», «å være aktiv» og «å være med på gruppeoppgaver». Både Emil og Johannes understreker at det er sånn de selv deltar i samfunnskunnskapsundervisningen. Johannes legger til at «å få sin mening om ting» er en viktig del av deltakelse, spesielt når det kommer til samfunnskunnskapsundervisningen. Han nevner at læreren deres sier det er viktig at de utvikler egne meninger om ting, og at de uttrykker disse meningene.

Å delta = å være med å bestemme

På spørsmålet om hva det betyr å delta i samfunnskunnskapsundervisningen pekte Marie på muligheten til å få velge vurdering.

Marie: når vi har sånn at vi skal velge prøve, eller hvordan vurdering vi skal ha og sånn da deltar jo alle da er det liksom ikke sånn at man må rekke opp hånda heller, eller.. jomen... da er det liksom.. de som er litt stille i timene, da får de også vært med, da deltar de ved å velge hvilken type vurdering vi skal ha da. Egentlig hver gang vi skal ha prøve så får vi liksom velge litt hvordan vurdering eller hvordan prøve vi skal ha da.

Det virker derfor som at Marie anser medbestemmelse som en form for deltakelse i undervisningen. I sitatet ser vi også at hun trekker frem at dette er en mulighet for alle å delta – også de som er «litt stille i timene». Da elevene ble spurt om på hvilke måter *de selv* deltar på i undervisningen, ble liknende forståelser uttrykt av flere. Også i den delen av intervjuet som i utgangspunktet kretset rundt demokrati, ble medbestemmelse i form av å velge vurdering trukket frem. Dette er interessant ettersom det vitner om at elevene kobler deltakelse til demokrati, og at de forstår deltakelse som noe som er demokratisk. På spørsmålet «opplever dere at dere har noe påvirkningskraft på det som foregår i undervisningen» kom flere av elevenes opplevelser av egen deltakelse til syne. Her trakk Emil, Anders og Anette frem muligheten til å få være med å velge vurdering. Det var tydelig

at dette eksempelet var friskt i minne ettersom elevene uttrykte at de skulle ha en vurdering i samfunnskunnskap uken etter at intervjuene fant sted. Elevene pekte på at de i samfunnskunnskapsundervisningen ofte får velge både dato for vurdering og hva slags vurdering det skal være. Emil trakk frem «lang tekst hjemme», «skrive tekst i timen» og «svare på flervalgsoppgaver» som eksempler på vurderingsform. Anders og Emil la til at de innimellom fikk være med å påvirke hva timen skulle handle om, spesielt om det nærmet seg en vurderingssituasjon. Dermed kunne læreren fokusere på å gå nøyere gjennom det elevene uttrykte at de hadde behov for.

Utover vurderingssituasjoner og påvirkningen på hva timene skulle handle om før en prøve, uttrykte flere av elevene at det ikke var så mye de kunne bestemme. Anders og Anette beskrev denne opplevelsen slik:

Anders: Men vi kan ikke påvirke like mye som vi selv vil for han har jo en læreplan han må følge da, selvfølgelig. (...) Han må jo følge læreplanen og det han har planlagt for timen. Det er jo det viktigste da.

Anette: ja eller det er jo sånn som når vi velger ut prøver da, for da deltar vi jo, men jeg kommer egentlig ikke på så veldig mye mer sånn utenom at vi velger prøver og sånne ting.

Anders beskriver her en opplevelse av å ikke få påvirke like mye som han ønsker. Samtidig anerkjenner han at dette er fordi læreren må følge læreplanen og det han har planlagt for timen. Vi ser også at han understreker at det er «det viktigste».

På hvilke måter deltar du?

Anders: jeg vil jo si at læreren vår er ganske flink til å skape liksom litt det.. på en måte litt uenigheter for å få frem meningene våre. Og det er jo bra. Og så er det jo alltid rom for å snakke og diskutere. I hans timer kanskje litt vel mye rom til det men.. det går fint. Så å få lov til å si sin mening og diskutere litt om temaet, det er det jeg mener jeg får gjort best da.

Joakim: ja mest sånn muntlig, å si hva du mener og bli testet på egen mening i motsetning til å bare sitte der og skrive ned noe som står på powerpoint.

I utdragene ovenfor ser vi Anders og Joakim sine beskrivelser av måter de selv deltar på i samfunnskunnskapsundervisningen. Anders peker på at læreren deres er god på å skape uenigheter for å få frem elevenes meninger. Han sier også at det alltid er rom for å diskutere i timene. Når det kommer til hvordan han selv deltar, peker han på det å «si sin mening» og

«diskutere litt om temaet», og at dette er det han opplever at han får gjort best. Samtidig bruker han ordene «å få lov til». På et senere tidspunkt i intervjuet ble spørsmålet «tenker dere at det er nyttig for dere å delta i samfunnskunnskapsundervisningen?» stilt. Her trekker Anders igjen frem det å delta i diskusjoner, og understreker at han opplever å få «mye ut av det». Han forklarer at han lærer mye av diskusjoner fordi han får høre andres meninger og blir nødt til å forsvare sin egen. Dersom de andre elevene har gode argumenter, kan det føre til at hans blir svekket og at han kanskje begynner å bevege seg mer i deres retning, eller kanskje til og med endrer mening. «Så å høre andre sider av saken er jo alltid nyttig» avslutter han-

Joakim uttrykker at han deltar mest muntlig, og gjennom å bli utfordret på egen mening. Senere i intervjuet legger han også til at han opplever det som enklere å delta, og å si sin mening når han er med i en diskusjon, sammenliknet med å bli stilt et spørsmål om noe læreren har forelest om. Han peker på at sistnevnte gjør det vanskeligere å få frem «sin ordentlige mening» fordi man kan være «litt redd for å bare si det høyt». Det at spørsmål fra læreren ofte er mer konkrete enn det en diskusjon er, trekker han frem som et eksempel på hvorfor den type spørsmål er vanskeligere og «skumlere». Det kommer frem at Joakim opplever det som enklere å delta muntlig under diskusjoner, fordi han blir «mer varm i trøya» og «ikke bryr seg så mye om hva andre tenker». Han nevner også at det i diskusjoner er «ingen som sier akkurat min mening», og at det derfor er viktig at han får ut meningene sine. Underveis i intervjuet blir Anders og Joakim enige om at de begge liker å diskutere, og delta på den måten i undervisningen. Anders forteller at han «får mye ut av» å delta i diskusjoner, og at han lærer «mye faglig» av det. Han beskriver dette videre ved å forklare at han lærer mye av å høre andres meninger og forsvare egen mening. Dersom en annens argument er sterkt og gjør at hans eget svekkes, forklarer han at det kan hende han lar seg påvirke og beveger seg mot deres side. Han beskriver det derfor som nyttig å høre andre sider av en sak. Anette beskriver også sin opplevelse av diskusjoner i klasserommet, og hva hun opplever å få ut av det. Anette uttrykker at «jo fler som deltar jo bedre blir det» når hun forteller om deltakelse i form av å dele egne meninger og synspunkter. Hun peker på at man ofte har forskjellige synspunkter, noe som kan skape «mer refleksjon» og føre til at man «kommer frem til noe bedre enn hvis man ikke hadde deltatt».

Basert på elevenes beskrivelser er det tydelig at flere av dem anser diskusjon både som en form for deltakelse de utøver og som de liker. Johannes trakk også frem diskusjon som en måte han deltar på. I motsetning til de andre som reflekterte rundt diskusjoner i klasserommet

mer generelt, pekte Johannes på en spesifikk situasjon hvor klassen hadde partidebatt. Emil skiller seg fra resten på dette når han i intervjuet sier: «jeg har vel ikke selv vært med i noen diskusjoner».

Elevrådet

Ved siden av fokuset på deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen, ønsket jeg å få innblikk i elevenes opplevelse av andre aspekter ved deltakelse på skolen. Her trakk flere av elevene frem elevrådet. Marie nevner at elevrådet er en mulighet for elevene å delta på, men at hun selv ikke er i med elevrådet og derfor «ikke vet så mye om det». Etter et oppfølgingsspørsmål forklarer hun at elevrådsrepresentantene drar på ulike møter, og at de informerer resten av klassen om hva møtet handlet om når de kommer tilbake. Marie beskriver deretter at klassen blir oppfordret til å si hva de tenker, og hva de mener er viktig for seg. «Så tar vel de det videre» avslutter hun.

Hvorfor det er bra å delta?

Joakim: timene på skolen blir jo også veldig mye mer gøy når du deltar og føler at du er aktiv mer i motsetning til å bare sitte der på bakerste rad og bare tenke «å Gud er skoledagen over snart». Du føler jo at du får mer ut av det når du gjør mer. Følelsen av å faktisk gjøre noe og få til noe, det er jo alltid en følelse vi mennesker er glad i. Enn å bare sitte der bak og lene seg tilbake og ikke skjønne noe som skjer og ikke følge med, det er jo dårlig da.

I dette utsagnet trekker Joakim frem noen årsaker til hvorfor han tenker det er viktig å delta aktivt i samfunnskunnskapsundervisningen. Samtidig reflekterer han rundt hva han selv opplever å få ut av det. Han understreker at mennesker er glade i følelsen av å få til ting, og av å «faktisk gjøre noe». Som kontrast nevner han mer passive former for deltakelse, hvor en ikke følger med og i stedet venter på at skoledagen skal være over. Joakim peker på at timene på skolen blir morsommere når man deltar og «føler» at man er aktiv.

Anette og Marie peker på lærerens avgjørende rolle i deres deltakelse i undervisningen. Anette beskriver at hun opplever det som enklere å delta dersom læreren er forståelsesfull, og hun stoler på at alt er greit å si, og at det ikke blir «dumt» å si noe «feil». Marie sier seg enig i dette, og presiserer at det er knyttet til trygghet. Marie beskriver det slik: «jo tryggere du er på læreren, jo enklere er det å delta, iallfall muntlig». I likhet med Joakim nevner Anette og Marie også «den gode følelsen» som kan oppstå når man deltar aktivt i timene.

4.2 Elevenes forståelse av demokrati

Hva er demokrati?

Johannes: det er jo at alle innbyggerne, eller medborgerne, skal kunne ha noe å si for hvordan landet blir styrt, alle skal ha like mye å si, ingen skal kunne ha mer stemmerett enn noen andre. Alle skal kun ha en stemme og.. ja også.. styre landet sånn da.

I sitatet ovenfor ser vi hvordan Johannes beskriver demokrati. Ifølge Johannes handler demokrati om at alle «skal kunne ha noe å si for hvordan landet blir styrt». Med «alle» mener han «medborgerne», og han understreker at ingen skal ha flere stemmer enn andre. Johannes peker på at medborgerne styrer landet gjennom å stemme. Anders beskriver demokrati som «at flertallet er med på å ta en avgjørelse». Videre sier Anders at det finnes forskjellige typer demokrati, og at det i Norge er slik at flertallet velger hvem som skal bestemme, og at det dermed er slik at «flertallet i seg selv ikke bestemmer 100 %». Anders sammenlikner demokrati med diktatur, og nevner at demokrati «ser ut til å være ganske bra». Underveis i svaret sier Anders «jeg vet ikke for mye om det» og «det er litt vanskelig å si masse om demokrati».

I likhet med Johannes og Emil, peker også Marie på stemmerett som beskrivende for demokrati. Etter å ha nevnt det, trekker hun så frem ytringsfrihet som «kanskje mer aktuelt» for de som ikke stemmer.

Marie: assa først og fremst så er det jo.. assa stemmerett og sånne ting, men det er kanskje mer aktuelt med sånn ytringsfrihet og sånne ting for oss som på en måte ikke stemmer da.

Senere i intervjuet understreker Marie at demokrati «må ikke være at du stemmer på en som skal bestemme i landet fordi det gjør jo ikke liksom vi som er under 18». I tillegg til ytringsfrihet, peker hun også på religionsfrihet. Videre betegner Marie disse to frihetene som «verdier i demokratiet» som ikke handler om stemmerett. Gjentatte ganger uttrykker Marie at demokrati handler om «å kunne si hva man vil» og «å kunne ytre sin mening». I Emil sine beskrivelser kommer det frem at han, i likhet med Marie, forstår det å «kunne si sin mening» som viktig i et demokrati. Emil utdyper med å si at det er viktig at de som uttrykker meningene sine ikke blir undertrykt, og at de heller ikke skal være redde for å bli det. Emils vektlegging av trygghet, synliggjøres i flere deler av intervjuet. I tillegg peker Emil på samarbeid som et kjennetegn på demokrati.

I Anette sine beskrivelser ser vi at hun knytter sin forståelse av demokrati til egne erfaringer og egen skolehverdag.

Anette: ja, det demokratiet på en måte.. det jeg legger mest merke til, liksom i min.. i mitt liv da er sånn som på skolen hvis vi skal ha avstemninger sånn som med prøver og sånne ting da. Liksom sånn når flertallet bestemmer da, og det ikke er kun en måte å gjøre ting på. Liksom at vi alle kan være med å påvirke hvordan ting skal være da, for vi har jo ikke stemmerett, men sånne ting vi stemmer på da, det er jo sånn feks, ja jeg vet ikke, sånn når man skal sette treninger i uka, når man skal prøver, hvilke prøver. Det er på en måte det jeg kjenner som er demokrati for meg nå da, i liksom den graden jeg.. ja.. legger merke til det.

I dette utsagnet peker Anette på at demokrati i hennes eget liv handler om at alle får være med å påvirke. Hun spesifiserer med at hun mener å påvirke gjennom å stemme. I likhet med flere av de andre elevene trekker også Anette frem «flertallet bestemmer» som beskrivende for demokrati. I tillegg må det være flere måter å gjøre ting på – det må være flere alternativer å velge mellom.

Hva vil det si å være demokratisk?

I intervjuene valgte jeg å stille et spørsmål som lød «hvordan tolker du begrepet *demokrati*?» og et som lød «hva vil det si å være demokratisk?». På denne måten kunne kanskje flere, eller andre, forståelser av demokrati komme til uttrykk. På spørsmålet «hva vil det si å være demokratisk?» brukte alle de seks elevene relativt lang tid på å svare. Anders, Anette og Marie uttrykte at de ikke forstod spørsmålet. Emil spurte om jeg tenkte på enkeltpersoner, samfunn, land eller noe helt annet. Jeg forsøkte å gi et tydelig svar på dette, og omformulere spørsmålet til de andre elevene. Samtidig opplevde jeg det som utfordrende å ikke svare, eller omformulere, på en måte som ville lede dem i en annen retning enn hva de kanskje opprinnelig tenkte på. Likevel valgte jeg å svare Emil at vi gjerne kunne starte med enkeltpersoner.

Emil: hvis du tenker sånn enkeltperson så vil jeg jo si at du.. er klar over de rettighetene du har og så på en måte gjøre de, eller utføre de, kan man si. At du vet hva du har lov til og så følge de tingene du har lov til, ved å så uttrykke meningene dine og ikke gå utover det demokratiske. Litt som det, vi kan ta et eksempel (?), som stormingen av Capitol Hill, og det er jo det motsatte av demokratisk hvor man er uenig med valget og da tyr til vold og det er litt feil, men da.. istedenfor å

demonstrere, og da er man litt bevist på hvilke rettigheter, eller hva man har av demokrati eller hvilke rettigheter, og det er også viktig vil jeg si.

I utdraget ovenfor ser vi Emil sin beskrivelse av hva det vil si å være demokratisk. Emil trekker frem at det å være et demokratisk individ handler om å være klar over de rettighetene man har, og å utføre, eller benytte seg av, disse rettighetene. I utdraget ser vi at Emil vektlegger det å uttrykke meningene sine, og å ikke ty til vold dersom man er uenig i et valgresultat. Han peker på at det er viktig å ikke «gå utover det demokratiske». Som et eksempel trekker han frem stormingen av Capitol Hill, og understreker at denne hendelsen representerer noe som er det motsatte av demokratisk.

Anders forteller at man er demokratisk om man «bryr seg om hva flertallet velger». I tillegg peker han på at å være demokratisk er knyttet til å *delta* i demokratiet. Hva han mener med å *delta* spesifiserer han ikke, men han gjentar «flertallet velger» i samme setning.

Demokratiske situasjoner i undervisningen og på skolen

Senere i intervjuet stilte jeg spørsmålet «tolker dere noen situasjoner i undervisningen eller på skolen som demokratiske?». Her trakk flere av elevene igjen frem det å få være med å velge tid for og form av vurderingssituasjon. I tillegg ble elevrådet trukket frem. «Det mest demokratiske vi som elever får blir vel elevrådet, da», uttrykte Joakim. Han la likevel til at det «virker ikke som at de får gjort så mye». Som respons til det sa Anders «vi får jo sagt vårt». Videre forteller han at det som elever er vanskelig å ta avgjørelser på vegne av skolen, som påvirker skolen, men at det ikke er slik at de blir undertrykt. «Så det er jo egentlig det at vi klarer å ha det bra hele veien uten at vi gjør noen store endringer», avslutter han. Johannes forteller at dersom man stemmer på en elevrådsrepresentant på samme måte som man stemmer på et parti, så skal den elevrådsrepresentanten «representere deg i skolen, og si meningene dine». Emil pekte på at elevrådet er demokratisk hvis det er flere i klassen som har lyst til å være representanter, ettersom det da er flere å velge mellom, sammenliknet med dersom man kun kan velge mellom to.

Er deltakelse på skolen trening i å være demokratiske medborgere?

Jeg ønsket også å få innblikk i om elevene tolker deltakelse på skolen som trening i å være demokratiske medborgere. Selv opplever jeg dette som et spørsmål som kan være litt ledende, og kanskje bli møtt med svar tilsvarende «ja, når du sier det...», ettersom spørsmålet kan tolkes som å inneholde en forventning. Derfor valgte jeg å stille dette spørsmålet helt mot

slutten av intervjuet. Jeg valgte å inkludere spørsmålet fordi det kunne gi innblikk i interessante, avsluttende refleksjoner hos elevene. Dette viste seg også å bli utfallet, og det var interessant at alle de tre intervju-parene vektla ulike ting i svarene sine.

Anette og Marie vektla den positive følelsen av at egen stemme kan ha noe å si. Anette beskrev at dersom man er med på å stemme på det alternativet som «vant», så kjenner man på at sin deltakelse er viktig. Videre forklarte hun at dette kan føre til at man kanskje er tryggere på egen påvirkningskraft senere også. Marie beskrev at man lærer at hvis man deltar og stemmer på det man ønsker, så er det større sjans for å få det som man vil. Hun la til at mange av de som ikke deltar ofte ender opp med å klage på utfallet, og at man da kanskje erfarer at det er bedre å delta.

Johannes og Emil vektla det å lære å uttrykke og formulere meningene sine på en ordentlig måte. De beskrev det slik:

Johannes: man lærer jo hvordan man liksom skal formulere meningene sine og kunne si det på en ordentlig måte, og lære hvordan man kan delta i et demokrati, hvor man kan prøve å.. ja.

Emil: ja og også det hvordan vi skal uttrykke det på en ordentlig måte sånn at det blir saklig og at du kan argumentere for det, også i forskjellige situasjoner når man skal diskutere eller argumentere eller man kommer med en påstand.. og da kan det være viktig å ha kunnskap om å kunne gjøre det på en ordentlig måte, og å kunne høre på hva de andre vil si og hva man selv vil si

4.3 Elevenes forståelse av medborgerskap

Hva vil det si å være en medborger?

Anders: eh medborger.. Er ikke det bare å være en del av et samfunn, at du er, at du føler at du er en del av liksom.. der du lever, det området du lever i. Og så tenker jeg, jeg føler at en medborger liksom er for et litt sånn mindre sted, sånn hele verden sammen er ikke.. alle er ikke medborgere for hverandre. Men heller sånn et mindre, litt mer avgrenset område, tenker jeg da.

Joakim: byer for eksempel.

Ifølge Anders er det å være en medborger knyttet til det å være en del av et samfunn. Han trekker frem «følelsen» av å være en del av det området en lever i. I Anders sine beskrivelser

ser vi dermed et fokus på tilhørighet. For Anders handler ikke medborgerskap kun om fysisk forankring, men om opplevelsen av å være en del av noe. Videre beskriver han «medborger» som noe som er knyttet til mindre, avgrensede områder, og understreker at «hele verden sammen» ikke er «medborgere for hverandre». Joakim sier seg enig i dette ved trekke frem «byer» som et eksempel på avgrensede områder. I likhet med Anders anser Marie og Johannes også tilhørighet som grunnleggende. Johannes beskriver medborgerskap som det å være «en del av innbyggerne i et land». Der Anders viser en viss avstand til begrepet ved å bruke «du», bruker Marie «jeg» og forteller gjennom det at hun anser seg selv som en medborger:

Marie: ja det er jo ikke et ord jeg sånn hører daglig eller bruker og sånn, men assa for meg så betyr det vel egentlig bare det at jeg.. eller det jeg tenker med det er at jeg på en måte bor et sted i et samfunn da. At jeg er en del av noe da på en måte.

I tillegg til å trekke frem avgrensede områder og tilhørighet som sentrale elementer ved medborgerskap, legger Anders også til at det å hjelpe fellesskapet er viktig:

Anders: jeg har jo ofte hørt folk si du skal være en god medborger og sånt, og kanskje bare hjelpe fellesskapet da, tenker jeg. Sånn når du er en god medborger så hjelper du fellesskapet med (?) så det igjen kan hjelpe alle når de trenger det.

Flere av de andre elevene pekte på liknende elevene peker på liknende elementer. Anette trekker frem «samarbeid», og Johannes understreker at en viktig del av å være en medborger er å yte til samfunnet – å være en «samfunnsyter». Han presiserer at dette særlig gjelder de som lever i et velferdssamfunn. I det samme sitatet trekker han frem at det er viktig å være aktiv, bruke stemmeretten når man kan og ytre meningene sine – først og fremst for å forbedre landet. Ifølge Johannes er dette faktorer som avgjør hvorvidt noen er medborgere. Johannes sine beskrivelser viser at han ikke bare anser bosted eller tilhørighet som bestemmende for medborgerskap. Borgeren må også være klar over, og benytte seg av, de rettighetene hun eller han har. Johannes peker på at som medborger skal en «kunne ha noe å si for hvordan landet blir styrt og hva de som styrer gjør». I dialog med Emil kommer de tettere inn på rettigheter en medborger må ha. De beskriver viktigheten av trygghet, og å ha lov og mulighet til å uttrykke seg kritisk. Som et eksempel peker Emil på at dersom en er uenig med noen, så må en kunne «kritisere de meningene» uten å «føle seg redd fordi man blir truet».

Er du en medborger?

På spørsmålet «tenker dere at dere selv er medborgere?» svarer alle seks elevene umiddelbart «ja». Emil, Johannes og Anders svarer bekreftende raskt og tilsynelatende uten noe tvil.

Joakim er noe mer forsiktig, og bruker lengre tid på å bestemme seg. Han beskriver det slik:

Joakim: jaa.. forsåvidt. Så mye vi kan. Vi har jo ikke jobber enda så vi kan jo ikke bidra sånn til samfunnet, men så godt vi kan så er vi jo medborgere.

I dette utsagnet kommer det frem at Joakim knytter «å bidra til samfunnet» til det å være en medborger. Ettersom de ikke jobber kan de ikke bidra «sånn til samfunnet», men han understreker at de er medborgere «så godt de kan». Emil viser en liknende forståelse ved å poengtere at han «på tross av» at han ikke «betaler skatt eller gjør så mye for samfunnet» anser seg selv som en medborger. I tillegg legger han til at det er viktig å «gi noe tilbake», og at alle er medborgere så lenge de gjør det.

På tross av Johannes sitt selvsikre «ja» innledningsvis, trekker han til en viss grad svaret sitt tilbake når han beskriver det nærmere. I denne beskrivelsen trekker Johannes frem rettigheter og stemmerett som avgjørende. Han nevner at stemmerett er en rettighet som en «full borger» har, og at han dermed ikke har «fullt medborgerskap» selv. Videre forteller han at uten stemmerett kan han ikke påvirke hvordan noe blir styrt. Emil sier seg litt uenig i dette. Han forteller at han forstår hva Johannes mener, men at han selv opplever at de, og andre ungdommer, kan «skrive i media, sånn leserinnlegg og på sosiale medier», og gjennom dette påvirke de med stemmerett og partiene. Samtidig kommer det frem at han forstår medborgerskap som noe som finnes i ulike grader. Denne forståelsen tydeliggjøres når Emil og Johannes oppsummerer diskusjonen rundt medborgerskap på denne måten:

Emil: så det vi kanskje tenker mest på er stemming og så litt det med skattebetaling, vil jeg si. Spesielt når du er voksen så jobber du mye og da betaler du skatt og da bidrar du til at samfunnet går rundt. Så jeg vil si man er mer medborger når man er eldre enn når man er yngre.

Johannes ja. Og da gir man også gjennom skatt, da støtter man mer staten, og da kan man også selv bestemme litt hvordan staten funker da gjennom stemming. Jeg føler man er litt mer medborger når man har stemmerett. Og når man begynner å jobbe.

I Anettes beskrivelser knyttes medborgerskap til påvirkningskraft:

Anette: Jeg vil jo på en måte si at når vi kan stemme feks så er vi kanskje mer medborger, eller i større grad. Sånn vi har større påvirkning på det som skjer rundt.

Anders og Marie uttrykker at man er medborger «uansett». Anders er uenig i at det å ha en jobb har noe å si for om noen er en medborger eller ikke. Det som er av betydning, er at man «bor på et område». Denne vektleggingen til Anders kommer til syne gjennom flere av hans utsagn. Han står derfor tilsynelatende nokså stabilt i denne forståelsen. Der de andre elevene i større grad vektlegger ulike elementer avhengig av spørsmålet jeg har stilt, lander Anders på forholdsvis like beskrivelser. Marie anerkjenner at det er mulig å tenke at de som deltar mer i samfunnet gjennom blant annet å stemme ved valg og betale skatt, også er «mer medborger», men understreker at hun selv forstår det slik at alle er «like mye medborger».

5. Analyse

I dette kapittelet vil jeg analysere intervjudataene fra elevintervjuene jeg har gjennomført, og diskutere denne i lys av teorien som ble presentert i oppgavens andre kapittel. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvordan legges det til rette for elevers deltakelse i samfunnskunnskap?

Analysens første del (5.1) vil diskutere hvordan det legges til rette for elevenes deltakelse i samfunnskunnskap, sett fra elevenes eget perspektiv, og hvordan de opplever sin egen deltakelse. Her kommer det frem at elevene trekker linjer mellom deltakelse og det å «gjøre det man skal», noe jeg argumenterer for at kan forstås som symbolsk deltakelse. Videre knytter elevenes opplevelser seg til diskusjoner i klasserommet, og lærerens oppfordring til det, hvor det er viktig å dele egne meninger og argumentere på en «ordentlig måte», og medbestemmelse av tid og form for vurdering.

I analysens andre del (5.2) vil jeg diskutere elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap, og undersøke hvordan dette knytter seg til deres opplevelse av egen deltakelse. Et tydelig fellestrekk i forståelsen er deres vektlegging av stemmerett, skattebetaling og territoriell forankring, samt fokuset på medborgeres ansvar i samfunnet. Videre kommer det frem at egen deltakelse, demokrati og medborgerskap er separate kategorier i elevenes bevissthet, og at de i liten grad knytter sin forståelse av demokrati og medborgerskap til egen hverdag og virkelighet.

5.1 Hvordan opplever elevene egen deltakelse på skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen?

I denne delen vil jeg analysere elevenes opplevelse av egen deltakelse. Det er interessant å forsøke å se elevenes beskrivelser i lys av Arnsteins (1969) deltakelsesstige og Hammerin, Andersson og Maivorsdotters (2018) SPT-modell, ettersom det blant annet kan gi oss kunnskap om hvor mye påvirkningskraft, eller makt, elevene opplever å ha på skolen generelt og i samfunnskunnskapsundervisningen spesielt. Elevenes opplevelser av egen deltakelse, og forståelse av deltakelse, kom til uttrykk i flere deler av intervjuet. Som intervjuer forsøkte jeg

å holde meg så nøytral som mulig, og gjøre mitt ytterste for å ikke stille ledende spørsmål. Derfor var det særlig interessant at de trakk disse trådene selv, og at flere av dem reflekterte rundt deltakelse også på spørsmål som ikke nevnte deltakelse eksplisitt.

5.1.1 «Å gjøre det man skal»

Flere av elevenes beskrivelser var preget av en forståelse av deltakelse som «å gjøre det man skal». Anette nevnte «gjøre det man skal» som et spesifikt eksempel på deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen, og i Emil og Johannes sine beskrivelser ble «å svare på spørsmål», og «å rekke opp hånden» trukket frem. Disse utsagnene kan tolkes som at elevene opplever at de både får mulighet til å uttrykke seg, og at de blir oppfordret til det. Likevel uttrykker ikke disse utsagnene noen form for makt eller medbestemmelse fra elevenes side. En slik forståelse kan derfor sies å ha sentrale likhetstrekk med Student Participation in Teaching-modellens «voiced»-form for deltakelse (Hammerin, m.fl., 2018). Elevenes utsagn om deltakelse i undervisningen kan tolkes som at de får mulighet til å uttrykke seg, men at det er læreren som har ansvaret og makten. Deltakelsen bærer derfor preg av å være symbolsk. Utsagnet «å svare på spørsmål» kan forstås som en implikasjon på at elevene har en noe passiv rolle i undervisningen, hvor de får uttrykke seg når læreren oppfordrer til det, eller bestemmer det. Dermed er det læreren som regulerer undervisningen og kommunikasjonen med elevene (Hammerin, m.fl., 2018). Det må likevel understrekes at dette var intervjuets første spørsmål, og elevenes umiddelbare svar. Senere i intervjuet kom andre former for deltakelse, og også elevenes opplevelse av medbestemmelse i samfunnskunnskapstimen til uttrykk.

I tillegg til å forstå deltakelse som å gjøre det man skal, trakk flere av elevene frem utvikling av egne meninger som viktig. Utsagnene om at læreren ønsker at de skal få sine egne meninger, og at de skal uttrykke disse meningene, kan tolkes i lys av konsultasjonsformen for deltakelse presentert av Arnstein (1969). Johannes beskriver at læreren oppfordrer til at elevene skal uttrykke meningene sine. Utfra beskrivelsen kan vi ikke vite om disse meningene vil bli tatt i betraktning, fulgt opp eller ha noen reell påvirkningskraft. På grunn av dette beskriver Arnstein denne formen for deltakelse som å «delta i deltakelse» (1969, s. 219, min oversettelse).

5.1.2 Diskusjoner i klasserommet

Basert på elevenes beskrivelser av diskusjonene i klasserommet, kan det se ut til at læreren deres har fått til å skape diskusjoner hvor ulike meninger ønskes velkomne. Flere av elevene pekte ikke bare på det å dele meningene sine og høre andres synspunkter, men også det å argumentere på en «ordentlig» måte. Når de på denne måten vektlegger samtalsprosessen, kan det trekkes linjer til Habermas' (1995) proseduralistiske, deliberative demokratimodell, hvor deltakernes forpliktelse til saklighet, logikk, fornuft, og rasjonalitet er sentralt. Den kommunikative demokratimodellen argumenterer at vektleggingen av fornuft kan føre til favorisering av de som er godt kjente med spillereglene og ekskludering av de som ikke er det. Dette perspektivet er interessant å inkludere i analysen av elevenes opplevelser av deltakelse i form av diskusjoner, ettersom det lar oss reflektere over mulige negative konsekvenser ved å vektlegge saklig argumentasjon. Dersom fokuset på fornuft i klasseromsdiskusjoner fører til at enkelte elever blir fratatt sin stemme, kan det hindre disse elevene i å få erfare reell deltakelse og i å bli styrket i troen på at de kan mestre å delta og at egen stemme er verdifull.

Jeg tolker det også slik at elevene opplever det som positivt å bli utfordret på egne meninger, og at de synes det er viktig å la seg påvirke dersom andre har «bedre» argumenter enn seg selv. Dette er også sentralt i den deliberative demokratimodellen. I et utdanningsperspektiv tolkes det gjerne slik at demokratiske evner, holdninger og verdier læres gjennom deltakelse i demokratisk deliberasjon (Samuelsson, 2016). Det å konstruere demokratiske deliberasjoner i klasserommet er en måte å utdanne fremtidige borgere til å bli aktive deltakere i det deliberative demokratiet (Samuelsson, 2016). Elevene beskriver opplevelser av at læreren deres ønsker at de skal utvikle og formidle egne meninger. Det at elevene skal dele meningene sine i diskusjoner hvor mange deltar fremstår som viktig for læreren og i generelt i klassemiljøet. I tillegg til at elevene peker på at læreren deres synes det er viktig, tolker jeg det slik at de også selv opplever det å delta med sine meninger i diskusjoner som viktig – både i undervisningssammenheng, for å skape gode diskusjoner, og som erfaringer å ta med seg senere i livet som aktive medborgere.

Emil forklarte at læreren deres ofte trekker inn elevenes interesser i undervisningen. Når Emil beskriver slike situasjoner, tolker jeg det slik at læreren ønsker å koble undervisningen til elevenes egne virkeligheter. Dette er hensiktsmessig ettersom kunnskap er kontekstuell, altså avhengig av sammenhengen den befinner seg i (Freire, 2005). Kunnskap er ikke absolutt, men

varierer mellom ulike kontekster, eller situasjoner. Samtidig trekker Emil frem at diskusjonene som omhandler elevenes interesser fungerer mer som oppvarming til undervisningen enn som direkte knyttet til læringen. Flere konkrete eksempler på hva elevene diskuterer i samfunnskunnskapsundervisningen kunne bidratt til andre interessante funn, ettersom det kunne gitt et større innblikk i om elevenes hverdags erfaringer og virkelighet utnyttes i undervisningen, og om det som læres knyttes til deres hverdag.

5.1.3 Å være med å bestemme

Alle seks elevene pekte på situasjoner i samfunnskunnskapsundervisningen hvor de får være med å bestemme vurderingssituasjon. Marie trakk dette frem allerede helt i starten av intervjuet, som den eneste av elevene. Dette tyder på at hennes opplevelse av deltakelse er tett knyttet til å være med å velge vurdering, og å ha mulighet til å påvirke og bestemme. Jeg tolker beskrivelsene deres som at de opplever at de har påvirkningskraft og medbestemmelse i enkelte situasjoner – spesielt de som omhandler vurdering – og at denne påvirkningskraften og makten oppleves som reell. Med utgangspunkt i SPT-modellen kan disse beskrivelsene knyttes til «concerted»-formen for deltakelse. I concerted-formen for deltakelse er elevene og læreren likeverdige deltakere i beslutningsprosesser knyttet til elevenes hverdag (Hammerin, m.fl., 2018). Denne deltakelsesformen kjennetegnes av gjensidig kommunikasjon, og delt ansvar. I situasjonene elevene beskriver knyttet til vurderingssituasjonen kan det se ut til at det foregår et samarbeid mellom læreren og elevene. Læreren inkluderer elevene i beslutningsprosessen, og lar dem være med å bestemme dato og vurderingsform. Dette skiller seg fra voice-formen for deltakelse, hvor elevene får uttrykke seg, men det er usikkerhet rundt hvor stor påvirkningskraft de egentlig har. I elevenes beskrivelser av medbestemmelse knyttet til vurdering, kan det se ut som at deltakelsen beveger seg lengre unna symbolsk deltakelse, og nærmere reell deltakelse – noe det kan argumenteres for at er ønskelig. Resultater fra Hammerin, Andersson og Maivorsdotters (2018) forskning viser at mange elever ønsker en form for deltakelse hvor de er likeverdige læreren, hvor kommunikasjonen er gjensidig og hvor ansvaret er delt. Dette kan bidra til å minske deres skolerelaterte stress og dermed forbedre deres helse og opplevelse av «well-being» (Hammerin, m.fl., 2018).

I situasjonene som er beskrevet ser vi at makten er fordelt mellom lærer og elevene, og at de deler ansvaret knyttet til å avgjøre vurderingstidspunkt og vurderingsform. Jeg tolker beskrivelsene slik at elevene opplever at de har reell innflytelse og makt til å påvirke utfallet

av beslutningsprosessen. Dette er også kjennetegn på partnerskapsnivået på Arnsteins (1969) deltakelsesstige. Forskning viser at elevdeltakelse knyttet til grunnleggende og hverdagslig organisering av skolehverdagen har vist seg å være begrenset (Hjelmér, 2012; Rönnlund, 2011; Thornberg & Elvstrand, 2012). Funnene knyttet til elevenes opplevelse av medbestemmelse i valg av tid og form vurdering kan derfor tolkes som en kontrast til denne forskningen. Å være med å bestemme vurdering kan sies å være viktig blant annet ettersom vurderingen kan virke inn på elevenes karakterer og sluttvurdering, noe som igjen kan få følger for deres muligheter i fremtiden, spesielt med tanke på studievalg. Selv om det kan tolkes slik at elevene har reell makt og innflytelse, er det også grunn til å anta at denne makten og innflytelsen er begrenset – og at det er læreren som begrenser den, blant annet ettersom det i beskrivelsene kommer det frem at læreren har gitt elevene valgalternativer. I tillegg bruker flere av elevene ordene «får lov». Det kan være slik at elevene opplever at de har mye påvirkningskraft fordi det er mer enn hva de har hatt tidligere eller mer enn hva de har i andre fag. Enkelte av elevene sammenlikner sine opplevelser med elevs (mer begrensede) muligheter i andre land og hevder derfor at de «ikke skal klage». Noen av elevene uttrykte også at de var fornøyde med skolehverdagen, og at de derfor ikke trengte mye makt til å skulle endre på noe.

Flere av elevenes beskrivelser tolker jeg som preget av en «sånn er det bare»-holdning. Elevenes opplevelser av at det ikke er så mye de får gjort eller sagt, men at de er fornøyde med hverdagen eller forstår hvorfor det må være slik, og at de derfor synes det går fint, kan sees i sammenheng med Freire (2005). Når vi ser elevenes beskrivelser av disse opplevelsene i lys av Freire, kan det forstås slik at de har tilpasset seg forventningene til dem – enten det de opplever at læreren forventer, eller det de opplever at forventes av dem mer generelt som elever på skolen. Dette begrenser deres aktive deltakelse, og kan hindre dem i å forstå sitt egen handlingsrom og i å ta ansvar. En holdning om at «sånn er det bare» blir stående i veien for forståelsen av at alt er i endring, og at de kan ta aktiv del i denne endringen. Slik handlingskunnskap og -beredskap kan argumenteres for at er en sentral del av student-voice-perspektivet på skole og undervisning (Cook-Sather, 2020). Når elevenes tilpasning til lærerens forventninger får stå i veien for deres aktive og reelle deltakelse, tydeliggjør det samtidig maktens sentrale rolle i deltakelse (Taylor & Robinson, 2009).

Elevråd

Flere av elevene pekte på elevrådet som en måte for elevene å delta på i skolen. Elevrådet ble også trukket frem i svar på spørsmålet «tolker dere noen situasjoner på skolen eller i undervisningen som demokratiske?». Børhaug (2017) argumenterer for at demokrati må læres i institusjoner, som for eksempel elevrådet, ettersom de danner rammene for hvilke former deltakelsen kan ha, samt hvem som kan delta. Dersom demokrati læring i skolen har elevenes livsverden eller skolen som modell for demokratiet, risikerer man at elevene læres til å tro at demokrati handler om at alle skal bli tatt hensyn til og få si hva de mener, hevder Børhaug (2017). Ettersom demokratiske institusjoner ikke fungerer slik, er det problematisk dersom elevene læres til å tro det. Sætra og Stray (2018) kritiserer Børhaug for at premisset om at politisk oppdragelse må skje i nærhet av de politiske institusjonene begrenser hva som kan forstås som politisk opplæring, og at demokrati heller bør forstås som en livsform, ikke bare som en politisk styreform. Basert på dette forstår jeg det slik at elevrådet bør benyttes som en, av flere, måter å lære om demokrati *gjennom* demokrati. Elevene anerkjenner elevrådet som en måte elever kan delta på, men belyser samtidig en opplevd avstand mellom seg selv og elevrådets arbeid. Å integrere elevrådets arbeid i større grad i undervisningen kan være en måte å la elevene få praktisk erfaring med reell medvirkning. I utredningen om ungdom, makt og medvirkning fra 2011 anerkjennes risikoen for at elevrådet ikke innebærer noen reell innflytelse, eller at det blir et organ som bare tjener noen få elevers hensikter (NOU 2011: 20). Som en måte å minimere denne risikoen på må elevrådsrepresentanter få mulighet til å diskutere elevrådssakene med sin klasse, som igjen kan fremme saker gjennom sin representant. Utvalget argumenterer for at lærere med ansvar for elevråd bør ha særlig kompetanse i medvirkning og demokrati (NOU 2011: 20). Dette er sentrale elementer i samfunnskunnskap. Derfor forstår jeg det slik at lærere i samfunnskunnskap har mulighet, og ansvar, til å integrere elevrådsarbeidet og eventuelle elevrådssaker i samfunnskunnskapsundervisningen. Dette kan være med på å minske den avstanden mellom elevene og elevrådet som blant annet Marie belyser, og samtidig knytte læringen nærmere elevenes egen virkelighet.

5.1.4 Deltakelse og mestring

Sammenhengen mellom deltakelse, mestring og opplevelse av «well-being» er interessant og viktig. Elevers deltakelse på skolen kan være avgjørende for deres opplevelse av «well-being» (Hammerin, et al., 2018; Róiste, et al., 2011). Basert på Joakim sine beskrivelser knyttet til

dette tolker jeg det slik at han har et nokså bevisst forhold til denne sammenhengen. Han forteller blant annet: «følelsen av å faktisk gjøre noe og få til noe, er jo alltid en følelse vi mennesker er glad i». I samme utsagn trekker han frem at undervisningen blir morsommere når man deltar og føler man er aktiv. Dette stemmer godt overens med forskning på elevdeltakelse og helse. Erfaringer med å få til ting, og opplevelser av at egen stemme har påvirket utfallet av noe, ikke bare *blitt hørt*, har verdi for elevene her og nå og for deres fremtidige tro på seg selv. Slik mestringstro er viktig for å være i stand til å utøve sitt medborgerskap i samfunnet på en aktiv måte. Hammerin, Andersson og Maivorsdotters (2018) forskning viser at elever som er i stand til, og får mulighet til, å påvirke beslutningstaking og som fungerer som politiske subjekter, også blir bedre i stand å utvikle og utøve sine demokratiske evner. Bragdø (2018) avdekker et sterk sammenheng mellom elevers demokratiske mestringstro og deres fremtidige uformelle samfunnsdeltakelse. Mestringstro og erfaringer med å ha påvirkningskraft kan i tillegg være viktig for livsmestring og selvutvikling. Det er grunn til å anta at en person som har erfaring med at sin stemme er viktig og har kraft til å skape endring, vil håndtere utfordringer eller hindringer i eget liv på en god måte, sammenliknet med de som ikke har slike erfaringer. Når elevene uttrykker at det ikke er så mye de får medvirket til på skolen, kan det forstås slik at det er et behov for at de i større grad bevisstgjøres sitt handlingsrom, slik at de ser sin verdi og forstår sitt ansvar (Freire, 2005). En person som mangler disse erfaringene, og som har få opplevelser med ansvar, makt og mestring knyttet til beslutningsprosesser og liknende, kan oppleve en større grad av passivitet eller usikkerhet når det kommer til egen mestringsevne og påvirkningskraft. Hegna (2018) peker på at ungdom i dag vokser opp i tid med bekymringer for demokratiets forvitring, sterke ungdomsstemmer og antidemokratiske strømninger, noe som er med på å tydeliggjøre viktigheten av elevenes evne til troen på seg selv, inkludert troen på kunne skape endring.

Oppsummering

Samlet er det flere likhetstrekk mellom elevenes opplevelse av deltakelse, og hvordan de opplever at det legges til rette for deres deltakelse i samfunnskunnskap. Elevene vektlegger deltakelse i form av å «gjøre det man skal», og peker på at det er viktig å vise læreren hva de kan ved å for eksempel rekke opp hånden og svare på spørsmål. Videre kommer det frem opplevelser av deltakelse knyttet til diskusjoner i klasserommet og medbestemmelse i valg av tid og form for vurdering. Flere av elevene uttrykker at det utover det ikke er så mye de får medvirket til, hverken generelt på skolen eller i samfunnskunnskapsundervisningen. Samtidig

viser de forståelse for at deres deltakelse må være begrenset. Enkelte av elevene forteller at de er tilfredse med slik det er og at de uansett ikke skal «klage» ettersom «andre har det verre». Jeg argumenterer for at en slik holdning til egen deltakelse og påvirkningskraft kan stå i veien for reell deltakelse og for å forstå sitt eget handlingsrom, og dermed også sitt ansvar.

5.2 Elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap

I denne delen av kapittelet analyseres elevenes beskrivelser av demokrati og medborgerskap. Gjennom analysen får vi innsikt i hva elevene knytter begrepene til, hvordan de forstår egen rolle som medborger i demokratiet, og på hvilke måter de innlemmer deltakelse i begrepene.

5.2.1 Skattebetaling og stemmerett

I intervjuene kom det frem at flertallet av elevene har en nokså lik forståelse av demokrati – både når det kommer til hva demokrati er og hva det vil si å være demokratisk. Et sentralt likhetstrekk i elevenes forståelse er vektleggingen av stemmerett og «flertallet bestemmer». Dette var det første de fleste av elevene trakk frem som svar på spørsmålet «hva er demokrati?». Mange av elevene beholdt dette fokuset gjennom hele samtalen, og det samme fokuset ble belyst gjennom ulike formuleringer. Beskrivelsene til elevene som vektla stemmerett besto i stor grad av enkle definisjoner, og det var en tendens til repetisjon av de mest sentrale karaktertrekkene – som blant annet stemmerett er. Slik jeg tolker disse beskrivelsene inneholder de få nyanserte eller kritiske refleksjoner, eller kommentarer. Dette er kjennetegn på det Mathé (2016) kaller en begrenset forståelse av demokrati. Utfra elevenes beskrivelser kan det også tolkes slik at forståelsene deres har likhetstrekk med den liberale demokratiforståelsen (Habermas, 1995). I den liberale oppfatningen anses politisk deltakelse blant borgerne som først og fremst knyttet til å stemme ved valg. Når elevene beskriver at det i et demokrati er viktig å delta, og deretter knytter deltakelse til å bruke sin stemmerett, kan deres forståelse tolkes i den liberale retningen.

Stemmerett og skattebetaling ble trukket frem som avgjørende faktorer for medborgerskap, i tillegg til å være sentralt i demokratiet. Elevene beskrev dette på ulike måter, og vektla ulike ting. Der noen av elevene pekte på stemmerett og det å betale skatt som rettigheter og ansvar en «fullverdig» medborger har, vektla andre at det er det å *bruke* stemmeretten sin og *faktisk* betale den skatten man skal er det avgjørende.

5.2.2 Tilhørighet og fysisk forankring

Flere av elevene pekte på å være en del av et samfunn som avgjørende for hva det vil si å være en medborger. Innunder det å være en del av et samfunn vektla elevene ulike ting. Der særlig Anders vektla *følelsen* av å være en del av noe, i tillegg til fysisk forankring, fokuserte Joakim og Johannes mer eksplisitt på den fysiske forankringen. Marie pekte både på det å bo et sted og det å være en del av noe. Når elevene knytter medborgerskap til det å bo i et samfunn og det å tilhøre et avgrenset område, tolker jeg det slik at de vektlegger det Stokke (2017) kaller medlemskap-dimensjonen av medborgerskap. Medlemskap-dimensjonen vektlegger at medborgerskap er basert på et skille mellom de som hører til i et samfunn og de som står utenfor dette samfunnet. Avgrensning er et sentralt kjennetegn, og medborgerskap basert på medlemskap er dermed ofte territorielt forankret (Stokke, 2017). Joakim peker på «byer» som et eksempel på avgrensede området, mens Johannes knytter medborgerskap til det å være en del av et land.

5.2.3 Rettigheter og ansvar

Andre forståelser av demokrati og medborgerskap kom også frem i intervjuet. Emil, Marie og Anette pekte på ytringsfrihet, religionsfrihet, det å ikke bli undertrykt og det å ikke leve i frykt som viktig i et demokrati. Emil vektla også bevissthet rundt egne rettigheter i sin forståelse av hva det vil si å være demokratisk. Han pekte på at borgere må være klare over rettighetene sine, utøve de, og uttrykke meningene sine. Når Emil hva det vil si å være demokratisk på denne måten tolker jeg det slik at han anser borgernes ansvar som sentralt, og at han knytter det å være demokratisk til det å være en aktiv medborger. Borgernes ansvar står også sentralt i den republikanske demokratioppfatningen (Habermas, 1995).

Refleksjoner rundt borgernes ansvar kom også frem som svar på spørsmålene om medborgerskap. Når elevene beskrev viktigheten av at medborgere er aktive og ytrer meningene sine, tolker jeg det slik at de vektlegger det ansvaret som følger med det å være en medborger i et samfunn. Johannes presiserte at en særlig viktig årsak til å ytre meningene sine er å gjøre det for å forbedre landet. Denne forståelsen av medborgerskap har sentrale likhetstrekk med Westheimer og Kahnes (2014) rettferdighetsorienterte borger. Denne idealtypen søker gjerne å forbedre samfunnet, er ofte mer kritisk til samfunnets eksisterende orden og ønsker å arbeide for sosial rettferdighet. Når elevene reflekterer rundt viktigheten av

å argumentere på en «ordentlig måte» kan det trekkes linjer til Habermas' (1995) deliberative demokratimodell, hvor deltakernes forpliktelse til saklighet og å styrke det bedre argument er sentralt. Fokuset på at medborgere, eller i all fall *gode* medborgere, skal være kritiske kommer frem hos flere av elevene. Av noen vektlegges muligheten, eller rettigheten, til å være kritisk, mens andre vektlegger det å selv ta ansvar for å være kritisk. Disse forståelsene av medborgerskap har likhetstrekk med Stokkes deltakelsesdimensjon av medborgerskap (Stokke, 2017). Vektleggingen av deltakelsesdimensjonen impliserer at det å være en medborger ikke bare handler om juridisk status og rettigheter – som vi ser at flere av elevene også fokuserer på – men også aktiv deltakelse innad i et samfunn av borgere, hvor borgeren tar ansvar på måter som går utover ansvaret de har ovenfor staten.

I flere av elevenes beskrivelser kom det frem et skille mellom god og dårlig medborger. Dette er interessant av flere grunner. Jeg tolker denne distinksjonen som at flere av elevene forstår medborger som noe alle er, men at det er noen kriterier som må være oppfylt for at man kan klassifiseres som en *god* medborger. I Anders sine beskrivelser ble det å hjelpe fellesskapet trukket frem som et av disse kriteriene. Når Anders vektlegger det å hjelpe fellesskapet, tolker jeg det slik at han anser en god medborger som en som tar ansvar i det samfunnet de er en del av (Westheimer & Kahne, 2004). Samtidig forklarte han at gode medborgere hjelper fellesskapet, slik at fellesskapet igjen kan hjelpe alle borgerne. Det er vanskelig å si nøyaktig hva Anders mener med dette. En sannsynlig tolkning er at Anders sikter til å hjelpe i form av ha jobb og være en skattebetaler, men det kan også hende at han mener på det å hjelpe mer generelt, og ikke låst til betaling av skatt.

Anette vektla former for demokrati som hun legger merke til i eget liv. Dette skilte seg tydelig fra de andre elevenes beskrivelser. I motsetning til Anette som knyttet sin forståelse av demokrati til egne opplevelser av deltakelse i undervisningen, fremsto deltakelse, demokrati og medborgerskap mer som separate kategorier i de andre elevenes bevissthet. Det var interessant at Anette brukte egne erfaringer og opplevelser i sin beskrivelse av demokrati, og at hun trakk linjer mellom demokrati-begrepet og egen hverdag. Anette beskrev blant annet at det er flere måter å gjøre ting på, og at alle kan være med å påvirke hvordan ting skal være, og hva som skal velges. Hun pekte både på situasjoner i skolesammenheng – som det å være med å bestemme vurderingssituasjon, og situasjoner på fritiden. I motsetning til elevene som beskrev demokrati med enklere definisjoner og med vektlegging av sentrale karaktertrekk, viste Anette et større eierskap til beskrivelsen sin ved å trekke linjer til egen virkelighet. Jeg

tolker det slik at Anette med dette viser en mer utvidet forståelse for demokrati (Mathé, 2016). At flere og flere elever skal bevege seg i retning av en utvidet og dypere forståelse er et mål. Når Anette bruker ordet «avstemninger» og formuleringen «vi har jo ikke stemmerett, men sånne ting vi stemmer på da», tolker jeg det likevel slik at Anettes forståelse av demokrati er knyttet til det å stemme.

Etter vektleggingen av stemmerett, fysisk tilhørighet, å ytre meningene sine og å ta ansvar – anser elevene seg selv som medborgere? Anders og Marie fremstår nokså konsise i sin forståelse av at medborgerskap i hovedsak er knyttet til det å bo et sted og høre til i et samfunn, og at de – på tross av at de er juridisk sett er umyndige - derfor er medborgere i like stor grad som de borgerne som har jobb, stemmerett og betaler skatt. I flere av de andre elevenes beskrivelser derimot, spesielt Emils, Anettes og Johannes, kom det frem en forståelse av at de er medborgere, men «i mindre grad» enn om de for eksempel hadde betalt skatt og hatt stemmerett. Viktigheten av å ha påvirkningskraft i form av å stemme ved valg, trekkes frem som viktig. Ungdom er i en politisk og juridisk mellomfase (Skelton, 2010). Denne fasen kan være vanskelig og forvirrende å stå i, ettersom ungdom ofte forventes å være aktive medborgere samtidig som de formelt sett er umyndige og deres påvirkningskraft derfor er og kan oppleves som begrenset (Hegna, 2018).

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg analysert elevenes opplevelser av egen deltakelse og deres forståelse av demokrati og medborgerskap. I elevenes beskrivelser av demokrati og medborgerskap vektlegges stemmerett og bosted. I tillegg fokuserer flere av dem på borgernes rettigheter, i form av blant annet ytringsfrihet og trygghet, og ansvar, i form av blant annet skattebetaling. Som Stray og Sætra (2015) skriver er en viktig side med demokratiopplæringen at den må være nær praksis, ettersom demokratiet ikke kun er basert på kunnskaper og ferdigheter, men også på hvordan demokratisk medborgerskap praktiseres i og utenfor skolen. Basert på elevenes beskrivelser forstår jeg deltakelse, demokrati og medborgerskap som separate kategorier i elevenes bevissthet – muligens med unntak av Anette som knytter sin forståelse av demokrati til opplevelser i egen hverdag. Student voice-praktisering er tenkt som forberedelse og utdanning til aktivt medborgerskap. Likevel avdekker elevenes beskrivelser liten forståelse av egen deltakelse som forberedelse til et liv som aktiv medborger i demokratiet. På tross av at det likevel kan fungere forberedende, kan det i lys av Freire (2005) forstås slik at dersom elevene var dette bevisst kunne det styrket deres handlingskompetanse

ytterligere. I det følgende vil jeg presentere studiens hovedfunn og drøfte hvilke samfunnsdidaktiske implikasjoner de har.

6. Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan legges det til rette for elevers deltakelse i samfunnskunnskap?* Ettersom jeg i denne oppgaven er interessert i elevenes perspektiv, har problemstillingen blitt besvart gjennom analyse av elevenes opplevelser knyttet til dette. Formålet har vært å gi innsikt i elevenes opplevelse av egen deltakelse, med et særlig fokus på hvordan de opplever egen påvirkningskraft, og om de inkluderer egen deltakelse i sin forståelse av demokrati og medborgerskap. Avslutningsvis vil jeg nå drøfte studiens hovedfunn og hvilke didaktiske implikasjoner de kan ha for samfunnskunnskap.

6.1 Hovedfunn og didaktiske implikasjoner

Hensikten med denne studien har vært å få innsikt i hvordan det legges til rette for elevers deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen, analysert fra elevenes perspektiv. Ettersom begrepene demokrati og medborgerskap er tett tilknyttet deltakelse, ønsket jeg også å studere elevenes forståelse av dem. Basert på analysen av intervjudataen kan det trekkes ut noen sentrale funn som besvarer oppgavens problemstilling. I det følgende vil jeg presentere studiens tre mest sentrale funn. Basert på disse funnene vil jeg drøfte noen didaktiske implikasjoner for samfunnskunnskap.

6.1.1 Bevisstgjøring rundt egen påvirkningskraft

Studiens første hovedfunn er hvordan elevene opplever sin egen påvirkningskraft, på skolen og i undervisningen. Alle elevene beskrev erfaringer knyttet til å være med å bestemme vurderingssituasjon, og jeg tolker det slik elevene opplever påvirkningskraften de har i disse situasjonene som reell. Utover dette uttrykte de få erfaringer med medvirkning – både på skolen generelt og i samfunnskunnskap spesielt. Det kan se ut til at elevenes deltakelse i noen situasjoner er mer enn bare symbolsk medvirkning, men at de generelt delegeres lite makt og medansvar. Det jeg vurderer som interessant med dette er ikke kun at elevene ser ut til å inkluderes lite i beslutningsprosesser hvis utfall går utover dem, men elevenes egne holdninger til dette. Elevene uttrykker både forståelse for at det er slik og tilfredshet med det. Enkelte av elevene sammenlikner egen manglende påvirkningskraft med elever i andre land som «har det verre», og understreker at de derfor «ikke skal klage». Når elevene uttrykker sine opplevelser av egen deltakelse på denne måten, kan det forstås slik at de ikke er bevisst

sitt eget handlingsrom. Freire (2005) knytter det å ikke forstå eget handlingsrom til å ikke se sitt ansvar i samfunnet og i eget liv.

Hvordan kan så samfunnskunnskapslærere arbeide for at elevene skal bli bevisst sin påvirkningskraft – og hvorfor er det viktig at de blir det? For at elevene skal bevisstgjøres egen påvirkningskraft trenger de erfaringer med reell deltakelse og ansvar. Dette er sentralt i utviklingen til å bli aktive medborgere som er i stand til å ta ansvar i eget liv og i samfunnet de er en del av. Slik kan det også lede mot en nærere og dypere, utvidet, forståelse av både demokrati og medborgerskap, ettersom de får erfaring med det i egen hverdag. Dette kan sammenliknes med det Breivega, Rangnes og Werler (2019) kaller «levd demokrati», og Sætra og Stray (2018) argument om at demokratiet bør forstås som en livsform. Funnet støtter også opp under deres vektlegging av opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse. En måte elevene kan få viktige erfaringer med medvirkning er å integrere elevrådets arbeid i samfunnskunnskapsundervisningen, slik at elevene også får erfaring med hvordan demokrati kan fungere innenfor en institusjons rammer (Børhaug, 2017). I intervjuene anerkjente elevene at elevrådet er en måte for elever å delta på, men viste samtidig at de opplever en avstand mellom seg selv og elevrådets arbeid. Annen aktivitet som lar elevene se sitt handlingsrom, og som krever at de medvirker og tar ansvar er også hensiktsmessig.

6.1.2 Fra symbolsk til reell deltakelse

Flere av elevene knyttet deltakelse i samfunnskunnskapsundervisningen til å gjøre det som forventes av dem, og å vise læreren hva man kan. Elevenes beskrivelser kan derfor tolkes slik at de i hovedsak opplever symbolsk deltakelse. Det kan argumenteres for at symbolsk deltakelse ikke har det samme potensialet eller medfører de samme mulighetene som reell deltakelse. Samfunnskunnskap har en sentral rolle i å gi elever erfaring med reell deltakelse, ettersom faget har ansvar for å utdanne aktive, demokratiske medborgere. Slik læring skal, i tillegg til å skje om og for demokrati, skje *gjennom* demokratisk deltakelse. Reell deltakelse i undervisningen er sentralt for å imøtekomme dette, og for at elevene skal styrkes i sin handlingskompetanse. Reell deltakelse åpner også dører for opplevelser av mestring, som igjen kan gi elever troen på at de vil mestre å delta i demokratiske prosesser. Videre viser forskning at mestringstro er av stor betydning for evne og vilje til fremtidig samfunnsdeltakelse (Ødegård & Svagård, 2018; Bragdø, 2020). Elevenes opplevelser av diskusjoner i klasserommet kan også inkluderes i dette funnet som knytter seg til viktigheten av reell deltakelse. Når elevene vektlegger det å diskutere på en «ordentlig måte», kan det i

lys av det kommunikative perspektivet (Enslin, m.fl., 2001) forstås slik at de elevene som av ulike grunner ikke mestrer å argumentere på en fornuftig, rasjonell måte ekskluderes fra diskusjonen, og dermed får færre erfaringer med reell deltakelse og færre muligheter til å styrke egen mestringstro.

Om elevene skal evne å være aktive medborgere, er erfaring med reell deltakelse og påvirkningskraft i samfunnskunnskapsundervisningen viktig. Uten elevs reelle deltakelse er det vanskelig å hevde at skolen og lærere i stor nok grad klarer å realisere læreplanens verdier. Det kan argumenteres for at reell deltakelse fordrer mer enn å få være med å bestemme tid og form for vurdering. Å heller, eller i tillegg, inkludere elevene i for eksempel å avgjøre innholdet i vurderingen kan være en måte å få til mer betydningsfull deltakelse. Slik får elevene stille seg kritisk og bli inkludert i utformingen av hva som skal vektlegges. Videre kan dette bidra til et mer bevisst forhold til hvorfor en lærer det en lærer og hvorfor en gjør som en gjør, og deltakelsen blir reell. For at elevene skal kunne delta på en reell måte så er læreren sentral. Jeg argumenterer ikke for at elevenes deltakelse skal skje i form av den deltakelsen Hammerin, Andersson og Maivorsdotter (2018) betegner «independent», hvor lærerens «lederskap» er preget av resignasjon og likegyldighet. Jeg forstår det slik at læreren bør ha en asymmetrisk form for makt som innebærer å lede elevenes læringsprosesser og legge til dette for deres reelle deltakelse.

6.1.3 Knytte demokrati og medborgerskap nærmere elevenes egen virkelighet

Anette tok utgangspunkt i erfaringer fra egen hverdag i sin beskrivelse av demokrati. Dette skilte seg fra de andre fem elevenes beskrivelser. Deltakelse, demokrati og medborgerskap fremstod som separate kategorier i elevenes bevissthet, og det kom frem få forståelser av egen deltakelse i undervisningen som forberedelse til aktivt medborgerskap. I lys av Freire (2005) argumenterer jeg for at å være bevisst denne sammenhengen er hensiktsmessig.

En måte for skolen og samfunnskunnskapslærere å få demokrati, medborgerskap og deltakelse til å henge sammen for elevene, heller enn å være separate områder, kan være å knytte demokrati og medborgerskap nærmere elevenes egen verden. Jeg har ikke i denne studien gått i dybden på elevrådsarbeid, men av det som fremgår er det grunn til å trekke frem et behov for å integrere elevrådsarbeidet i samfunnskunnskapsundervisningen, og dette kan fungere som en måte å knytte demokrati og medborgerskap nærmere elevenes verden og tydeliggjøre viktigheten av deres deltakelse. Videre kan det være hensiktsmessig å arbeide for

å også knytte de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling tettere sammen. I tillegg til at de forstås som viktige overordnede temaer i skolen, og som sentrale i alle skolefag, kan de også forstås som viktige for hverandre. Temaene kan knyttes tettere sammen ved å sette mer fokus på det de har til felles, og å arbeide med dem i lys av elevenes egne virkelighet og hverdag. Inkludert i det temaene har til felles er viktigheten av reell, betydningsfull deltakelse.

6.2 Videre forskning

I denne oppgaven har jeg blant annet funnet et behov for at elever må bevisstgjøres egen påvirkningskraft. Jeg argumenterer for at dette er sentralt i deres utvikling til å bli aktive medborgere i demokratiet, som er i stand til å ta ansvar i eget liv og i samfunnet de er del i. Jeg kommer med generelle, men ingen tydelige anbefalinger for hvordan denne bevisstgjøringen kan skje. Det kunne derfor vært interessant med forskning som fokuserte mer spesifikt på dette – for eksempel ved å studere ulike caser i skolen og i undervisningen. Videre ser jeg et behov for forskning på hva som må til for at mer deltakelse i skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen blir reell heller enn symbolsk. Reell deltakelse er nødvendig for å realisere Opplæringslovens krav om elevmedvirkning og for at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskap og holdninger til å kunne delta i fellesskapet i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det er også nødvendig for å imøtekomme læreplanens verdier og formål.

7. Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arnstein, S. R. (1969). Ladder of Citizen Participation. *AIP Journal*.
https://www.historyofsocialwork.org/1969_ENG_Ladderofparticipation/1969,%20Arnstein,%20ladder%20of%20participation,%20original%20text%20OCR%20C.pdf
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytical tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/146879410100100307>
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. *Demokratisk danning i skolen*, 15-33.
<https://doi.org/10.18261/9788215031637-2019-01>
- Brochmann, G. (2007). Til Dovre faller – å bli norsk – å være norsk – troskapsløfte og statsborgerskap i den foranderlige nasjonen. *Migration och tillhörighet: inklusions- och exklusionsprosesser i Skandinavien*.
<https://books.lub.lu.se/catalog/download/3/32/488-1?inline=1>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge*, 11(3).
<https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across context: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2010). School related social support and students perceived live satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- de Roóiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Nic Gabhainn, S. (2011). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1108/09654281211203394>
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of curriculum studies*, 32(2), 305-313. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/002202700182772>
- Enslin, P., Pendlebury, S. & Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the

- Challenges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115-130. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/1467-9752.00213>
- Fielding, M. (2004). "New Wave" Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Freire, P (2005) Pedagogy of the Oppressed. Translated by Myra Bergman Ramos <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gutmann, A. & Thompson, D. F. (1996). *Democracy and Disagreement*. Belknap Press.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begreper deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk: demokrati i teori og praksis* (s. 33-45). Tano Aschehoug.
- Hammerin, Z., Andersson, E. & Maivorsdotter, N. (2018). Exploring student participation in teaching: An aspect of student health in school, *International journal of educational research*, 92, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.007>
- Hegna, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2018). Ungt medborgerskap – Kunnskap, mobilisering og deltakelse. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 7-27 <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3163>
- Helsedirektoratet. (2015a). *Well-being på norsk*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Helsedirektoratet. (2015b). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati?: En etnografisk studie i två gymnasieprogram* [doktoravhandling]. Umeå universitet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal Akademisk.

- Kymlicka, W. & Norman, W. (1995). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics* 104(2), 352-381.
- Larsen, A. K. (2017). Fase 5: Analyse av data. I Larsen, A. K. (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 113-126). Fagbokforlaget.
- Lindvig, E. E. F. (2017). *Den senere Paulo Freire -Tilbake i klasserommet-: en litteratur studie av utvalgte tekster av Freire fra 1990-tallet* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?ch=4>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande: Elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv* [Doktoravhandling]. Umeå universitet.
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology for Classroom Discussions. *Democracy and education*, 24(1).
- Skelton, T. (2010). Taking Young People as Political Actors Seriously: Opening the Borders of Political Geography. *Royal Geography Society*, 42(2), 145-151. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1475-4762.2009.00891.x>
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk geografisk tidsskrift*, 71(4), 193-207. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/00291951.2017.1369454>
- 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. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-06>
- Stray, J. H. (2018). *Skolens samfunnsmandat*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/oktober/skolens-samfunnsmandat/>
- Svenkerud, S., Klette, K., og Hertzberg, F. (2012), Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), s. 35-49.
- Sætra, E. (2020). To ideer om demokratilæring: skolens demokratiopplæring i brytningen

- mellom teoretiske perspektiver og læreres syn på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 72-79. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-08>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & demokrati*, 27(1), 99-113. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Taylor, C. & Robinson, C. (2009). Student voice, theorizing power and participation, *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161-175, <https://doi.org/10.1080/14681360902934392>
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Ødegård, G. og Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 28–50. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. Om du skulle ønske å trekke deg, kan du gjøre det når som helst og uten konsekvenser. Alle opplysninger og all informasjon vil behandles konfidensielt. Du vil også være anonym i oppgaven. Dette vil si at det ikke vil være mulig å identifisere deg.

Oppvarming

- Informasjon om hvem jeg er og hva oppgaven min handler om
- Informasjon om bakgrunnen og formålet med intervjuet og masteroppgaven
- Informasjon om hvordan intervjuet er strukturert og temaet jeg vil ta opp i forskningen – elevers opplevelse av egen deltakelse i undervisning, og deres forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap

Hoveddel

- Hva tenker du at det betyr å delta i samfunnskunnskapsundervisningen?
- På hvilke måter vil du si at du deltar i samfunnskunnskapsundervisningen?
- Opplever du at du får bruk for tidligere erfaringer i læringen?
 - Når skjer dette?
 - På hvilke måter får du anvendt tidligere erfaringer?
- Opplever du at du har påvirkningskraft på det som foregår i undervisningen?
 - Har du et eksempel på når du har påvirket utfallet av noe på skolen?
- Tenker du at det er nyttig for deg å delta i samfunnskunnskapstimene?
Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva vil det si å være en medborger? Hva legger du i begrepet?
- Er du en medborger? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan tolker du begrepet «demokrati»? Hva legger du i det?
- Hva vil det si å være demokratisk?
- Tolker du noen situasjoner på skolen eller i undervisningen som demokratiske? På hvilken måte?

- Tenker du at det å delta på skolen er en form for trening i å være demokratisk medborger? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avslutning

- Er det noe du vil legge til?

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevens opplevelse av egen deltakelse»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever sin egen deltakelse i samfunnskunnskap, samt hvordan de forstår demokrati- og medborgerskapsbegrepene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elever opplever sin egen deltakelse i samfunnskunnskap, og hvilke erfaringer de har knyttet til dette. Det vil være et fokus på om elevene opplever at de har påvirkningskraft i undervisningen og på skolen. I intervjuet vil det være spørsmål om dette, og spørsmål knyttet til demokrati og medborgerskap.

Dette er en masteroppgave, og opplysningene vil ikke brukes til andre formål enn dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev ved videregående skole, og har faget samfunnskunnskap. Jeg vil gjennomføre intervjuer med seks elever, hvor du, om du ønsker å delta, blir en av dem. Deltakerne intervjues i par.

Hva innebærer det for deg å delta?

Med dette skjemaet innhentes samtykke til intervju. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju sammen med en medelev. Spørsmål vil handle om deltakelse i samfunnskunnskapsundervisning, demokrati og medborgerskap. Det vil bli satt av omtrent 45 minutter til intervjuene, og det blir tatt lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang på opplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil lydfilen fra intervjuet krypteres og datamaterialet vil lagres på UiOs hjemmeområde.

- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo ved Eline F. Wiese, e.f.wiese@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eline F. Wiese
(Veileder)

Tonje Almvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

1.6.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevs opplevelse av egen deltakelse

Referansenummer

294599

Registrert

11.01.2021 av Tonje Almvik - tonje.almvik@osloskolen.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eline F. Wiese , e.f.wiese@ils.uio.no, tlf: 92481223

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tonje Almvik, tonjeedvine@gmail.com, tlf: 99482879

Prosjektperiode

18.01.2021 - 30.06.2021

Status

12.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

12.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 12.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ff45070-7716-467b-a259-2af12226e100>

1/3

hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)