

# Litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap i norskfaget

**Ragnhild Sikveland Rise**

Norskdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022





# Litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap i norskfaget

«...i et pensum for verdensborgerskap gir  
litteraturen et særskilt stort bidrag, med dens evne  
til å fremstille mange forskjellige menneskers  
spesifikke levekår og problemer.»

Martha Nussbaum (2016)

© Ragnhild Sikveland Rise

2022

Litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap i norskfaget

Ragnhild Sikveland Rise

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

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke hvilken rolle litteraturen kan ha i arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som ble innført fra høsten 2020, setter et tydelig fokus på de tverrfaglige temaene. Siden det er kort tid siden temaene ble innført, er demokrati og medborgerskap sin rolle i norskfagets litteraturundervisning et felt som er lite utforsket. Dette gjør følgende problemstilling interessant å undersøke: *Hvordan reflekterer to norsklærere over litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap?* For å belyse denne problemstillingen har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsdesign. Forskningsdesignet består av observasjon av to læreres undervisning om demokrati og medborgerskap, med bruk av litteratur, og individuelle intervjuer med begge lærerne i etterkant.

Studien viser at lærerne opplever demokrati og medborgerskap som grunnleggende i all norskundervisning, og at temaet ligger implisitt i norskfaget. Lærernes forståelse av det tverrfaglige temaet er i tråd med læreplanens beskrivelser, hvor tanken om at undervisningen skal bidra til å utvikle aktive medborgere, som er i stand til å delta i demokratiet, står sentralt. Samtidig er lærerne opptatt av å utvikle elever til å bli gode medborgere, som bryr seg om de andre rundt seg. Videre viser studien at litteraturundervisning kan ha et stort potensial i møte med demokrati og medborgerskap. Begge lærerne er opptatt av en tematisk tilnærming til litteraturen når de arbeider med det tverrfaglige temaet. En slik tilnærming kan være hensiktsmessig dersom litteraturen får være et mål i seg selv, og ikke blir gjort til et middel for å oppnå noe annet. En tematisk tilnærming kan også være hensiktsmessig for å sikre en helhetlig litteraturundervisning hvor både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger blir ivaretatt. Studien viser i tillegg at lesing av litteratur, samt det å snakke sammen om det man har lest, kan bidra til å utvikle elevenes empati, og gi dem muntlige ferdigheter som forbereder dem på senere samfunnsdeltakelse. Lærerne er enige om at norskfaget i størst grad bidrar til opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse, selv om det til tider også implisitt kan bidra til opplæring *om* demokratiet. Studien viser også at opplevelsen av å være en del av et fellesskap, hvor man får erfare tilhørighet og demokratiske praksiser, er sentralt for opplæringen av demokratiske medborgere.



# Forord

Det er med stor glede, lettelse, men også en smule vemod, at jeg nå skriver masteroppgavens siste ord. Fem år på Lektorprogrammet er over, og det er en klisjé å si – men for en reise det har vært! Jeg tar med meg en haug av gode minner, en glede over alle menneskene jeg har fått bli kjent med og ikke minst en takknemlighet for alt jeg har fått lære. Det å skrive masteroppgave har til tider vært en krevende prosess, men samtidig har jeg fått utfordret meg selv på mange måter og lært utrolig mye!

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til lærerne som åpnet dørene til klasserommene sine og ønsket å delta i prosjektet mitt. Takk for alt dere har delt av erfaringer, tanker og meninger. Uten dere ville ikke oppgaven blitt til!

Jeg vil også takke min dyktige veileder, Jonas Bakken. Veiledningen har vært givende og gitt meg motivasjon til å fortsette skrivearbeidet. Dine motiverende og konstruktive tilbakemeldinger har gitt meg tro på at prosjektet ville lykkes til slutt. Tusen takk!

En hjertelig takk til mine kjære venninner og medstudenter, Hedda og Åse. Takk for fem år med lærerike kollokvier, som til tider (les: oftest) har bestått av lange samtaler om alt mellom himmel og jord, og lange latterkramper. Takk for alle skrivestunder sammen, både i tidligere eksamensperioder, men også det siste halve året. Det har vært fint å kunne dele tanker med noen som er i samme prosess. Studietiden hadde på ingen måte vært det samme uten dere, og jeg er skikkelig takknemlig for å ha blitt kjent med dere!

Jeg vil også takke familie og venner for oppmuntring og støtte gjennom hele masterskrivingen. Deres gode ord og klemmer har vært godt for en til tider sliten masterstudent. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære Andreas. Tenk å få komme hjem til ferdiglagd middag og nyvasket leilighet etter lange dager på lesesalen. Takk for all oppmuntring og tålmodighet, og takk for at du har lest og diskutert oppgaven med meg. Og ikke minst, takk for at du alltid har troen på meg.

God lesing!

Ragnhild Sikveland Rise

Oslo, juni 2022





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien.....	1
1.2	Problemstilling .....	3
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Opplæring i demokrati og medborgerskap.....	5
2.1.1	Demokrati og medborgerskap .....	6
2.1.2	Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse .....	8
2.1.3	Demokratisk medborgerskap som inkludering og tilhørighet.....	11
2.2	Demokratiopplæring i norskfaget.....	12
2.2.1	Litteraturens rolle i utvikling av empati.....	14
2.2.2	Litteraturundervisningens bidrag til demokratiopplæringen.....	16
2.3	Forskning om tverrfaglig undervisning etter LK20 .....	20
3	Metode.....	22
3.1	Et kvalitativt forskningsdesign.....	22
3.1.1	Observasjon.....	23
3.1.2	Semistrukturert intervju.....	23
3.2	Datainnsamlingsprosessen .....	24
3.2.1	Utvalg og rekruttering .....	24
3.2.2	Intervjuguide og pilotering.....	25
3.2.3	Gjennomføring av observasjon .....	26
3.2.4	Gjennomføring av intervju .....	27
3.3	Analyse av datamaterialet .....	28
3.3.1	Transkripsjon.....	28
3.3.2	Tematisk analyse .....	29
3.3.3	Fremstilling av datamaterialet.....	30
3.4	Refleksjoner rundt studiens kvalitet.....	31
3.4.1	Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	31
3.4.2	Forskningsetiske betraktninger .....	33
4	Analyse.....	35
4.1	Gjennomgang av undervisningsøktene .....	35
4.1.1	Timen til Anne .....	35

4.1.2	Timen til Bendik.....	37
4.2	Demokrati og medborgerskap .....	39
4.2.1	Begrepsforståelse .....	39
4.2.2	Demokrati og medborgerskap sin plass i norskfaget .....	41
4.3	Arbeidsmåter .....	43
4.3.1	Tilnærming til litteraturen .....	43
4.3.2	Litterære samtaler.....	46
4.4	Norskfagets bidrag til demokratiopplæringen.....	50
4.4.1	Lesingens rolle i demokratiopplæringen .....	50
4.4.2	Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse .....	51
4.4.3	Inkludering og tilhørighet som demokratisk opplæring.....	54
5	Diskusjon.....	56
5.1	Temaets betydning og plass i norskfaget .....	56
5.1.1	En aktiv og empatisk deltaker i samfunnet .....	56
5.2	Bruk av litteratur i undervisningen.....	59
5.2.1	Temainnganger og helhetlig norskundervisning .....	59
5.2.2	Litterære samtaler og retorisk dannelselse .....	60
5.3	Demokratiopplæring i norskfaget som helhet .....	62
5.3.1	Lesing som sentralt i empatiutvikling .....	62
5.3.2	Norskfagets opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse.....	63
5.3.3	Tilhørighet til fellesskapet.....	65
5.4	Konklusjon .....	66
5.5	Didaktiske implikasjoner.....	67
5.6	Forslag til videre forskning .....	67
	Litteratur.....	68
	Vedlegg .....	74





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien

Høsten 2020 startet en gradvis innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Sentralt i den nye læreplanen er innføringen av de tre tverrfaglige temaene: bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Begrunnelsen for å innføre de tverrfaglige temaene var blant annet at opplæringen skulle bli styrket ved å koble innhold fra ulike fag til overordnede tema, og at elevene hadde behov for å trene på hvordan de kunne bruke kunnskap og ferdigheter fra ulike fag, i sammenheng (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38).

Bakgrunnen for at nettopp demokrati og medborgerskap er ett av temaene som ble innført, og som skal arbeides med i alle relevante fag, er blant annet at det gjenspeiler viktige samfunnsutfordringer. Samtidig er demokratiet, i et internasjonalt perspektiv, under press. Dette kommer til uttrykk gjennom «økende polarisering mellom grupper, fremvekst av ekskluderende nasjonalisme og voldelige sammenstøt» (Heldal & Sætra, 2022, s. 62). Det blir likevel presisert i Stortingsmelding 28 at de tverrfaglige temaene bare skal inngå i de fagene hvor de allerede er en sentral del av det faglige innholdet, og at de ikke skal fortrenge annet vesentlig innhold (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38). Temaene blir trukket frem i læreplanverkets overordnede del, men også i de ulike fagplanene, deriblant læreplanen i norsk. Dette betyr at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal løftes frem og arbeides med i norskfaget, og det er nettopp temaets plass i norskfaget, og hvordan arbeid med litteratur kan bidra til denne opplæringen, som er fokuset for denne studien.

I overordnet del av læreplanverket, som beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen, kommer det frem hvilke kunnskaper og ferdigheter om demokrati og medborgerskap man ønsker at elevene skal sitte igjen med etter endt skoleløp. Sentrale elementer som blir beskrevet i overordnet del er blant annet at skolen skal gi elevene kunnskap om hvordan demokratiet fungerer, hvordan det kan komme til uttrykk på ulike måter og hvorfor demokratiet må utvikles og vedlikeholdes. Sentralt i overordnet del er også beskrivelsen av at elevene skal utvikles til å bli aktive medborgere, som kan ta vare på, men samtidig utvikle, demokratiet: «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ifølge overordnet del skal elevene også utvikle kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å møte ulike utfordringer med demokratiske prinsipper, ved blant annet å «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

I læreplanen for norsk blir det presisert hva demokrati og medborgerskap handler om spesifikt i norskfaget, og her er det blant annet utvikling av elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter, kritisk arbeid med tekst, samt lesing av forskjellig type litteratur, som blir fremhevet.

Sistnevnte skal gi elevene en større forståelse for andre menneskers liv, og generelt skal temaet bidra til å utvikle en større forståelse og respekt for andre menneskers synspunkt:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3–4)

Innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i norskfaget danner bakgrunnen for studien. Arbeid med demokratiundervisning har på denne måten fått en tydeligere plass i norskfaget. Det er kort tid siden innføringen fant sted, og temaets plass i norskfaget er derfor et felt som fortsatt er lite utforsket, og et felt hvor det er behov for empirisk forskning. Demokrati og medborgerskap er et viktig tema, hvor norskfeltet har mye å bidra med. I læreplanen for norskfaget ser vi hvordan det tverrfaglige temaet blant annet blir knyttet til utvikling av muntlige og skriftlige ferdigheter, for at elevene skal kunne delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. På denne måten skal norskfaget bidra til at elevene blir demokratiske medborgere, og det Berge (2012) har omtalt som retorisk dannede, som har tilgang til den ressursen det er å kunne ytre seg klokt, relevant og kunnskapsrikt (s. 82).

Videre blir det fremhevet at elevene gjennom kritisk arbeid med tekst skal lære å «håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Kunnskapsdepartementet,

2019, s. 3), og gjennom samtale om litteratur utvikles til å bli gode demokratiske medborgere. Nussbaum (2016) påpeker at en slik kritisk tilnærming vil gjøre elevenes forhold til teksten tydeligere (s. 45). Aase (2005a) påpeker hvordan elevene gjennom dialog og diskusjon om tekstene som blir lest, blir tvunget til å tenke over hva de har lest, samt møte andre lesninger enn sin egen. Dette kan være avgjørende for hvilken dannelsesfunksjon litteraturløsingen har (Aase, 2005a, s. 106). I tillegg har forskning vist at man bør vektlegge elevaktive undervisningsformer i opplæringen av demokratiske medborgere, og gi elevene erfaring med sentrale ferdigheter og oppgaver de vil møte senere (Rullestad, 2021). Det vil også være avgjørende for tolkningsfellesskapet, at klasserommet oppleves som et trygt sted, hvor elevene kan snakke åpent og ærlig med hverandre (Hennig, 2010, s. 181; Aase, 2005a, s. 107). Lesing av både skjønnlitteratur og sakprosa står også sentralt i beskrivelsen av temaets plass i norskfaget. Dette blir begrunnet med at lesing bidrar til utvikling av både forståelse, toleranse og respekt for andre mennesker og deres synspunkter og perspektiver. Denne tanken støtter seg blant annet på Nussbaum (2016), som argumenterer for at litteraturen har en viktig samfunnsfunksjon. Hun ser litteraturen som viktig for samfunnsdeltakelse, og som et stort bidrag til pensumet for verdensborgerskap (Nussbaum, 2016, s. 8, 25–26).

## 1.2 Problemstilling

I denne studien vil jeg undersøke bruken av litteratur i arbeid med demokrati og medborgerskap i norskfaget. For å undersøke dette har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsdesign. Dette består av observasjon av to læreres undervisning om demokrati og medborgerskap, med bruk av litteratur, og individuelle intervju med begge lærerne i etterkant. Dette danner bakgrunnen for utformingen av følgende problemstilling: *Hvordan reflekterer to norsklærere over litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap?* For å bidra til å belyse problemstillingen i sin helhet har jeg i tillegg utformet tre forskningsspørsmål. Disse vil være sentrale både i analyse- og diskusjonskapitlet.

Studiens første forskningsspørsmålet er: *Hvordan forstår lærerne det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og dets plass i norskfaget?* Dette er sentralt å undersøke for å se hvordan lærernes forståelse av temaet henger sammen med hvordan de velger å legge opp undervisningen. Det andre forskningsspørsmålet er: *På hvilke måter arbeider lærerne med litteratur i undervisningen om demokrati og medborgerskap?* Dette vil være interessant å undersøke for å se sammenhengen mellom hvordan lærerne velger å bruke litteratur i arbeidet

med demokrati og medborgerskap i undervisningen og hva de sier om denne typen arbeid i intervjuet. Det tredje og siste forskningsspørsmålet er: *På hvilke måter bidrar norskfaget som helhet til demokratiopplæringen?* Dette er sentralt å undersøke fordi norskfaget som helhet har ansvar for å bidra til opplæring i demokrati og medborgerskap, og fordi litteraturundervisningen ikke er en isolert del av norskfaget, men derimot noe som inngår i flere deler. På bakgrunn av dette er det interessant å undersøke spesifikt hvordan litteraturundervisningen bidrar til demokratiopplæring, men også norskfagets bidrag som helhet.



## 2 Teori og tidlige forskning

I det følgende kapitlet skal jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som danner grunnlaget for oppgavens analyse og diskusjon. Teoretiske og empiriske tilnærminger glir ofte over i hverandre innenfor det norskdidaktiske feltet, og kapitlet vil derfor struktureres etter tema, fremfor å skille mellom tilnærmingene. I et eget avsnitt avslutningsvis vil jeg likevel gjøre rede for et par studier som er sammenlignbare med den jeg selv har gjennomført, da det vil være interessant å se funnene i sammenheng med lignende studier. For å kunne utforske problemstillingen for oppgaven er det nødvendig å avklare hva opplæring i demokratisk medborgerskap egentlig er, og jeg vil derfor gjøre rede for teorier om demokratiundervisning, selv om dette ikke er spesifikt norskrettet. Til å begynne med skal jeg derfor diskutere hva som kjennetegner opplæring for demokratisk medborgerskap, samt ulike perspektiver på hvordan det skal bedrives. Deretter skal jeg peke på noen områder innenfor demokratiopplæringen hvor norskfagets litteraturundervisning særlig kan bidra.

### 2.1 Opplæring i demokrati og medborgerskap

En av oppgavene og pliktene til utdanningsinstitusjonene i det norske samfunnet er å legge til rette for at barn og unge tilegner seg den nødvendige kompetansen og ressursene i demokratisk medborgerskap. Dette henger sammen med den lange tradisjonen i norsk skole, for at skolen skal danne de kommende generasjoner til å bli «gagns» mennesker, som vil si å være demokratisk orienterte og myndige medborgere (Berge & Stray, 2012, s. 11). I tillegg til at skolen skal legge til rette for tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gagnar både den enkelte elev, men også samfunnet, har skolen altså i oppgave å viderefremme og videreføre samfunnets verdier og holdninger. Skolen er derfor også et politisk redskap for å oppdra elevene til å bli samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere (Stray, 2011, s. 74). Biesta (2006) mener at skolen blir pålagt et for stort ansvar for det politiske systemet, og at det ikke er realistisk at de skal være ansvarlige for hvorvidt demokratiet overlever eller ikke (s. 119). Denne tanken støtter også Solhaug (2021b) seg på, når han kommenterer problemstillingen i en norsk kontekst (s. 15). Skolens oppgave og målsetning om å styrke demokratiet er formulert i formålsparagrafen for skolen og i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). I boken *Demokratisk medborgerskap i skolen* fra 2012, skriver Janicke Heldal Stray at det likevel kan være en utfordring at «demokratiopplæring» blir et vagt begrep med utydelig innhold, siden skolens demokratiske

mandat ikke beskrives eller defineres på en tilstrekkelig måte i fagplanene eller kompetansemålene. Hun påpeker at dette kan føre til lokale forskjeller mellom skoler, da det kan være vanskelig for lærere å vite hvordan man skal tilrettelegge og planlegge undervisningen for at opplæringen skal bidra til utvikling av demokratisk medborgerskap, og det derfor blir opp til læreren om demokratiopplæringen skal omfatte opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 18, 29). Emil Sætra finner blant annet i sin masteroppgave «Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring» at lærerne forholder seg ulikt til læreplanverket. Mens noen av lærerne forholder seg ganske strengt til fagplanen og er opptatt av at de ulike hovedområdene og kompetansemålene skal få like mye oppmerksomhet, velger andre bare å prioritere noen av dem. Dette fører til at noen av lærerne får mer tid til demokratiske praksiser og elevaktive arbeidsmåter enn andre, og at ulike klasser får undervisning med ganske forskjellige innhold (Sætra, 2015, s. 75–76).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, som ble innført etter utgivelsen av boka til Stray og studien til Sætra, har satt et større fokus på demokratiopplæringen når demokrati og medborgerskap er valgt ut som ett av tre tverrfaglige temaer som skal arbeides med på tvers av ulike fag. Dette fører til at det ikke lenger bare er samfunnsfag som har ansvar for den demokratiske opplæringen i skolen, men at flere lærere blir involvert i problemstillinger knyttet til demokrati og medborgerskap (Solhaug, 2021b, s. 15). Som jeg skrev i kapittel 1.1, beskriver overordnet del i læreplanen hvilke kunnskaper og ferdigheter om demokrati og medborgerskap man ønsker at elevene skal sitte igjen med etter endt skoleløp. Det vil likevel være interessant å undersøke hvorvidt denne presiseringen i LK20 har gjort at lærerne i større grad har en felles forståelse av hva demokratiopplæringen innebærer, og hva de oppfatter at læreplanen legger i begrepene.

### **2.1.1 Demokrati og medborgerskap**

Både demokratibegrepet og medborgerbegrepet er omdiskuterte teoretiske begreper. De er begge en del av den dominerende og normative samfunnsforståelsen av hva et demokrati er, og hvordan man skal delta i demokratiske prosesser. Begrepene er hele tiden i endring og bevegelse, blant annet fordi det stadig forhandles frem nye rettigheter for flere grupper i samfunnet, og fordi samfunnet møter nye utfordringer. Demokrati og medborgerskap som begreper er gjensidig påvirket av hverandre, og et samfunn uten medborgere er derfor ikke et

demokratisk samfunn (Stray, 2011, s. 48). Hvilken forståelse vi har av demokrati, og hva vi legger i begrepet demokratisk medborgerskap, vil derfor få konsekvenser for hvilken opplæring og undervisning som blir gitt (Stray, 2012, s. 17).

*Demokrati* er et sosialt konstruert fenomen, og det er vanskelig å finne en definisjon som fullstendig fanger betydningen av begrepet, da virkeligheten det skal beskrive, er en foranderlig størrelse (Biseth, 2014, s. 27). I enhver diskusjon som omhandler demokrati, blir det derfor stilt spørsmål ved begrepets definisjon. Det er likevel ikke vanskelig å forstå den bokstavelige meningen ved begrepet. De greske ordene *demos* og *kratos*, som begrepet er satt sammen av, betyr oversatt til norsk: *folk* og *styre*, og demokrati kan derfor oversettes til *folkestyre* (Biesta, 2006, s. 121). For å forsøke å gi en definisjon er demokrati en politisk styreform, og to av de mest sentrale verdiene i et demokratisk samfunn er *frihet* og *likhet*. Disse verdiene skal blant annet sikre at alle menneskene i samfunnet har de samme rettighetene, at man får stemme ved valg og kan ytre seg fritt (Stray, 2011, s. 22–23). Et sentralt trekk ved det moderne demokratiet er altså at alle medlemmene av samfunnet er bærere av menneskerettigheter, noe som har konsekvenser for hvordan vi lever sammen. Alle i samfunnet skal sikres rettigheter, på tross av individets kultur, eller «avvik» som ikke blir ansett som det «alminnelige». En slik forståelse av demokrati omfatter en beskrivelse av både en styringsform, men også en måte å leve sammen på (Biseth, 2014, s. 27). I tillegg til å være en styringsform innebærer demokrati også et sett med verdier som vi organiserer samfunnet vårt etter. Idealene om at hver enkelt skal ha frihet og rettigheter, finnes for at samfunnsborgerne skal ha påvirkningsmulighet og kunne bestemme over seg selv (Biseth, 2014, s. 28).

Biseth (2014) presenterer i kapitlet «MÅ vi snakke om demokrati?» Europarådets definisjon av demokrati, som opererer på tre ulike nivåer: demokrati som styringsform, demokrati som en samfunnsform og demokrati som et levesett. Demokrati som *styringsform* handler om menneskerettigheter, rettssikkerhet, parlamentarisme og en viss maktbalanse. Som *samfunnsnorm* handler demokrati om hvordan man lever sammen i et moderne og sivilisert samfunn. Demokrati som *levesett* fordrer en kombinasjon av de to foregående og innebærer at verdier som rettferdighet, selvbestemmelse og solidaritet kommer til uttrykk gjennom hvordan man handler. Biseth (2014) påpeker at alle disse nivåene må være deler av læringsprosessen i skolen, både for å kunne utvikle demokratisk kompetanse hos elevene og fremme demokrati. Denne modellen viser tydelig at demokrati ikke bare handler om et styringssystem, samtidig

som den knytter demokrati tett opp til utdanning og læring, og den er derfor relevant å trekke frem (Biseth, 2014, s. 28–29).

*Medborger* er et begrep som er godt innarbeidet i det svenske språket, men som er forholdsvis nytt i det norske språket, samt innenfor utdanningsforskning (Stray, 2011, s. 46). Slik begrepet blir brukt i utdanningsdiskursen, og slik det vil brukes i denne oppgaven, har det den samme betydningen som det engelske begrepet *citizenship* (Stray, 2011, s. 46). Oversatt til norsk kan begrepet *citizen* bety både statsborger, samfunnsborger, medborger, borger og i noen tilfelle innbygger. På engelsk skilles det mellom 1) *citizenship* som status og 2) *citizenship* som rolle. Oversatt til norsk tilsvarer dette skillet mellom 1) statsborger som en tildelt nasjonal, juridisk status og 2) medborger eller samfunnsborger som en rolle (Stray, 2011, s. 57). Statsborgerbegrepet har en annen betydning enn medborgerbegrepet da det blant annet handler om en status som gir borgeren rettigheter til pass, og som viser at personen er norsk borger. Medborgerskap som rolle knyttes derimot til medlemskap i et demokratisk samfunn og til samfunnets normer og forventninger. Oppsummert er statusforståelsen begrenset til å gjelde individets rettigheter, mens rolleforståelsen impliserer en verdi- og handlingsdimensjon (Stray, 2012, s. 20). Mens statsborgerskap på sin side handler om en slags formell inkludering, omfatter medborgerskapet de sosiale og politiske sidene ved livet som identitet, tillit, tilhørighet, deltakelse og forholdet til andre medborgere. Begrepet kan altså brukes om alle sidene ved det å praktisere og delta i det sosiale og politiske fellesskapet som ikke er omfattet av det juridiske statsborgerskapet (Solhaug, 2021c, s. 48–49). I sin masteroppgave finner Sætra at det som er felles utgangspunkt for lærernes beskrivelser av hva det vil si å være en god medborger, er demokratisk deltakelse, og at den fremste ambisjonen med opplæringen er at elevene skal bli aktive medborgere (Sætra, 2015, s. 37).

### **2.1.2 Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse**

Helt siden opprinnelsen av bystaten i Athen har man stilt seg spørsmålet om hvilken utdanning som på best mulig måte vil forberede mennesker på å styre et demokratisk samfunn. Selv om den moderne verden ikke ligner særlig på bystaten i Athen, er dette spørsmålet fortsatt like viktig. I boken *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* problematiserer Gert J. J. Biesta den utbredte ideen om at det er skolens ansvar å «skape» eller «lage» demokratiske individ, som er rasjonelle og i stand til å ta egne valg (2006, s. 118). Denne tanken har fremmet ideen om at skolen skal gjøre elevene klar for å

delta i demokratiet ved å innprente kunnskap, ferdigheter og disposisjoner som igjen vil gjøre dem til demokratiske medborgere (Biesta, 2006, s. 119).

Biesta trekker frem flere ting han ser som problematisk med et slikt syn på demokratisk utdanning, og det første er at denne måten å tenke på hviler på en *instrumentalistisk oppfatning av demokratisk utdanning*. Med dette menes det at utdanningen bare blir et redskap for å få til et demokrati, og at hele ansvaret for det fremtidige demokratiet hviler på skolen, noe som ikke er rettferdig. Det er heller ikke realistisk at skolen skal være ansvarlig for om demokratiet brister eller bærer (Biesta, 2006, s. 119). Det andre han trekker frem som et problem ved å se utdanning som «skapelsen» av demokratiske medborgere, er at det fører til en *individualistisk tilnærming til demokratisk utdannelse*. En slik tilnærming fører til at man bare fokuserer på å forberede hvert enkelt individ med kunnskap og ferdigheter, og glemmer å trekke inn aspektet om hvordan man forholder seg til andre mennesker, eller stiller spørsmål ved hvilken sosial eller politisk kontekst man lærer og øver i (Biesta, 2006, s. 120). Dette henger sammen med det tredje problemet, at dette synet på demokratisk utdanning hviler på et *individualistisk syn på demokrati i seg selv*. Problemet med dette er antagelsen om at et demokrati bare er mulig om alle borgerne er «ordentlig» utdannet og oppfører seg deretter. Her stiller Biesta spørsmål ved om vi egentlig tar demokratiet seriøst nok, om vi antar at det bare kan eksistere dersom det er bygget på en felles identitet, og om ikke hele poenget med demokrati handler om evnen til å leve sammen selv om man *ikke* er like (2006, s. 120).

Janicke Heldal Stray presenterer i boken *Demokratisk medborgerskap i skolen* tre opplæringsstrategier for opplæring til demokratisk medborgerskap: læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse. Strategiene blir også trukket frem i Stortingsmelding 28, når det beskrives hva innholdet i undervisningen om det tverrfaglige temaet kan innebære (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38). Disse nivåene bygger på et premiss om at demokratisk medborgerskap kan læres, og at god demokratilæring inkluderer disse tre strategiene. Stray poengterer at det kan være fruktbart å skille mellom demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse, og at disse tilsvarer de tre ulike opplæringsstrategiene (2012, s. 21).

Opplæring *om* demokrati handler om at elevene blir informerte medborgere og får kunnskap om og forståelse av hvordan samfunnet fungerer (Stray, 2011, s. 108). Å ha kunnskap om

hvordan et demokrati fungerer, er viktig for å forstå verden vi lever i, samt hvordan rettsvern og politiske prosesser fungerer (Stray, 2011, s. 107). Som tabell 1 viser, er opplæring *om* demokrati knyttet til den kognitive, intellektuelle læringen på skolen (Stray, 2012, s. 22). Denne formen for opplæring, og denne kunnskapen man tilegner seg om demokratiet, omhandler både status- og rolledimensjonen ved medborgerbegrepet, da kunnskapen informerer og bevisstgjør elevene på rettigheter og forpliktelser i samfunnet, men samtidig legger grunnlaget for deltakelse (Stray, 2011, s. 108). Det er en slik kunnskap *om* demokrati lærere typisk trekker frem som viktig for elever (Biseth, 2014, s. 35).

En undervisning *for* demokrati skal forberede elevene på deres fremtidige deltakelse i et demokratisk liv (Biseth, 2014, s. 34–35). Formålet med opplæring *for* demokrati er blant annet utvikling av ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon (Stray, 2011, s. 108). På denne måten kan elevene ideelt sett utvikle evnen til å reflektere over egne handlinger og holdninger, samfunnet de er en del av, og tiden de lever i (Stray, 2012, s. 22). Dette nivået av opplæring i demokratisk medborgerskap kan på flere måter knyttes til formålsparagrafen, hvor det blant annet påpekes at «Opplæringa skal [...] fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 1998, §1–1). Det blir også understreket i formålsparagrafen at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk, noe en opplæring *for* demokrati bidrar til gjennom utvikling av evnen til kritisk refleksjon, forankret i en demokratisk verdi- og holdningskompetanse (Stray, 2012, s. 23).

Ifølge Biesta (2006) er det begrenset hvorvidt en undervisning som ikke fokuserer på deltakelse, kan bidra til å styrke demokratiet og demokratiske verdier, og han understreker derfor viktigheten av undervisning *gjennom* demokrati (Biseth, 2014, s. 35). Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse er den praktiske tilnærmingen som det kan tilrettelegges for i skolen, hvor elevene kan få praktiske erfaringer med demokratiske prosesser gjennom aktiviteter både innenfor og utenfor skolen. En slik undervisning er mulig å implementere i alle fagene på skolen, og det kan også være fruktbart å arbeide med dette på tvers av de ulike fagene. Opplæringen *gjennom* demokratisk deltakelse bygger altså på de to andre nivåene, opplæring *om* og *for* demokrati, og skal gjøre elevene i stand til å være ansvarlige medborgere og delta i demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 109, 2012, s. 23). Både Furnes (2017) og Bytingsvik (2021) finner i sine masteroppgaver at undervisning *om*, *for* og *gjennom* demokrati er sentralt i skolens opplæring av demokratiske medborgere. Lærerne i Furnes (2017) sin studie understreker hvordan disse tre henger sammen og er forutsetninger for hverandre, mens

Bytingsvik (2021) blant annet finner at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når alle disse komponentene er inkludert i opplæringen.

**Tabell 1:** Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 22)

Nivå	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
Opplæring <i>om</i> demokrati (status/rolle) (intellektuell kompetanse/kunnskapskompetanse)	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk	Kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere
Opplæring <i>for</i> demokratisk deltakelse (rolle) (verdi- og holdningskompetanse)	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap	Elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider og kommunikasjon
Opplæring <i>gjennom</i> aktiv demokratisk deltakelse (rolle) (handlingskompetanse)	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

### 2.1.3 Demokratisk medborgerskap som inkludering og tilhørighet

Opplæring i demokrati og demokratisk medborgerskap kan tenkes å styrke inkludering gjennom at elevene opplever en følelse av tilhørighet. Stray påpeker at inkluderingsbegrepet kan forstås på mange måter, og at begrepet i sammenheng med demokrati er nært knyttet til begrepet tilhørighet. Videre trekker hun frem viktigheten av at elevene opplever tilhørighet på skolen for å trives, men også for å prestere. Hun stiller i tillegg spørsmål ved om ikke fravær av tilhørighetsfølelse på skolen også kan føre til at elevene ikke opplever tilhørighet i storsamfunnet. Om elever opplever at de ikke hører til, og ikke kjenner reglene, kodene og systemet i klasserommet, kan de få en opplevelse av at de er «turister i klasserommet» (Stray, 2011, s. 138, 2012, s. 28). Ifølge H. Jerome Freiberg er det som kjennetegner en turist, at han er på gjennomreise og oftest ikke har noen forpliktelser eller tilhørighet (Stray, 2011, s. 138). Om elever får følelsen av å være turister i klasserommet, og verken føler tilhørighet eller forstår hvilke regler som gjelder i klasserommet, er lærerens viktigste oppgave å være guide for disse elevene. Det som kan være utfordrende å finne ut av, er hvordan man som lærer skal tre inn i denne rollen, og hvordan den skal utøves. Målet vil uansett være at alle elevene skal inkluderes i klasserommets logikk slik at alle har samme muligheter og opplever tilhørighet til klassen, uavhengig av hvilke erfaringer og ressurser de har fra tidligere. Én måte å gjøre dette

på, som er en demokratisk øvelse, er å lage felles klasseromsregler. På denne måten blir alle elevene kjent med hvilke regler og forventinger som stilles til dem (Stray, 2011, s. 140–141). Dette blir også presisert i overordnet del av læreplanen, hvor det står at alle elever skal få «oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Freiberg skiller også mellom det han kaller et *lærersentrert* og et *personsentrert* klasserom. Punktene som kommer under et personsentrert klasserom kan kategoriseres som et demokratisk klasserom, hvor elevene får mulighet til å delta. På denne måten kan også elevenes følelse av tilhørighet styrkes, og de kan oppleve at klasserommet er et sted hvor man kan bli hørt og lyttet til (Stray, 2011, s. 143). Dette er også nært knyttet sammen med opplæring *gjennom* demokrati. Om man ikke opplever tilhørighet i klasserommet, vil det sannsynligvis være vanskelig å oppleve andre former for demokratideltakelse på skolen også. Målet er derfor at klasserommet skal oppleves som et trygt rom for å prøve og feile, utforske meninger og bryne seg på både egne og andres meninger. På denne måten kan skolen være en øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse (Iversen, 2018, s. 62). Solhaug påpeker at likeverd og inkludering bør ha et tydelig demokratisk og medborgerlig perspektiv i arbeid med det tverrfaglige temaet. Han understreker at et slikt arbeid handler om å bygge normer for medborgerskap, og gjennom erfaring av likeverd i skolehverdagen kan den enkelte få oppleve å bli inkludert i et fellesskap (Solhaug, 2021a, s. 132).

## 2.2 Demokratiopplæring i norskfaget

I det foregående kapitlet har vi sett på hva man legger i opplæring i demokrati og medborgerskap. Videre skal jeg undersøke hvordan norskfaget kan bidra til den demokratiske opplæringen. Som nevnt i innledningen til teorikapitlet har undervisning om demokrati og medborgerskap hovedsakelig vært på samfunnsfagets premisser frem til innføringen av LK20. Delen som tar for seg undervisning *om* demokrati kan man si at fortsatt er samfunnsfagets hovedansvar. Sætra (2015) finner også at selv om samfunnsfaglærere uttrykker ambisjoner om å undervise både *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse, begrenser undervisningen seg i en del tilfeller til kunnskapsformidling *om* demokrati. Målet med å utarbeide de tverrfaglige temaene var ikke at temaene skulle inn i skolefagene på en ny måte. Tanken bak var derimot at de tverrfaglige temaene allerede hadde en naturlig berøring i de ulike fagene som de skulle inn i (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38), og dermed ville fortsette å bli berørt i norskfaget uten at undervisningen skulle endres drastisk etter fagfornyelsen. Det er derfor



viktig at demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema kommer inn i norskundervisningen på norskfagets premisser, og at innføringen ikke fører til endring av innholdet i faget. Dette legger grunnlaget for å diskutere hvordan norskfaget skal behandle det tverrfaglige temaet, hvordan undervisningen skal legges opp for å utvikle elevene til å være gode medborgere, og hvor stor plass demokratiundervisningen egentlig skal ha i norskfaget.

Magne Gjerstad trekker blant annet frem skjønnlitteraturen som norskfagets særlige bidrag til opplæring *for* og *gjennom* demokrati (2014, s. 233). Dette kommer også til uttrykk i læreplanen, hvor det blant annet blir presisert at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer», og at dette også «kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3–4). Tønnesson og Blikstad-Balas (2020) påpeker, slik det også kommer frem i læreplanen, at det ikke bare er skjønnlitteratur som kan bidra i utviklingen av demokratiske medborgere, men at også saktekster kan være dannende. Her legges blant annet Laila Aases definisjon til grunn, med poenget om at mange saktekster inngår i «oppvurderte kulturformer» (Tønnesson & Blikstad-Balas, 2020, s. 16). Om norskfaget skal være dannende, mener Aase at både lærestoff og arbeidsmåter har betydning, men at dannelsesprosessen også er avhengig av et møte mellom fagstoffet og eleven, og at dette skjer på en slik måte at eleven blir berørt eller utfordret (Aase, 2005b, s. 69). På bakgrunn av dette kan man derfor påstå at norskfagets bidrag til den demokratiske opplæringen ikke nødvendigvis bare handler om innholdet i undervisningen, men at det også kan handle om *hvordan* undervisningen blir gjennomført.

Kjell Lars Berge (2012) presenterer i kapitlet «Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen» begrepet *retorisk dannelse*. Han beskriver den demokratiske medborgeren som retorisk dannet dersom han har tilgang til ressursen det er å kunne ytre seg klokt, relevant og kunnskapsrikt. Med dette mener han at det å være en aktiv medborger krever at man kan ytre seg på relevante og overbevisende måter, med klokskap og kunnskap, både gjennom skrift og tale. Det å ytre seg, både skriftlig og muntlig, er nedfelt som grunnleggende ferdigheter i læreplanen, men også som kjerneelementer i norskfaget. På denne måten har man lagt til rette for en praksisnær forståelse av hvordan barn og unge kan oppdras til å bli aktive deltakende medborgere i det norske demokratiet (Berge, 2012, s. 82). Selv om de grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, har norskfaget et særlig ansvar for utviklingen av muntlige og skriftlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019,

s. 4). Gjennom å arbeide med og utvikle både muntlige og skriftlige ferdigheter er dette en av måtene norskfaget bidrar til utdanning av demokratiske medborgere (Hogarth et al., 2021).

### 2.2.1 Litteraturens rolle i utvikling av empati

Martha Nussbaum er blant dem som argumenterer for at litteraturen har en viktig samfunnsfunksjon, og at den er viktig både for vår etiske tenkning, for demokratiet og for den offentlige samtalen (2016, s. 8). Hun trekker frem de ulike kunstformene som sentrale for utviklingen av forestillingsevnen, som igjen er viktig for samfunnsdeltakelse. Hun påpeker likevel at litteraturen gir et særlig stort bidrag til pensumet for verdensborgerskap, da den har evnen til å fremstille så mange forskjellige menneskers problemer og livsvilkår (Nussbaum, 2016, s. 25–26). I tillegg til å oppøve forestillingsevnen, utfordrer litteraturen også vår innlevelsessevne, samtidig som den viser oss hvilken betydning følelsene våre har for hvordan vi tenker og forholder oss til mennesker rundt oss. På denne måten kan litteraturen gjøre oss mer sindige og bidra til at vi får større emosjonell forståelse for andre menneskers liv, følelser, situasjon og behov (Andersen, 2011, s. 20; Nussbaum, 2016, s. 9–10). Nussbaum (2016) påpeker at man også må oppmuntre elevene til kritisk lesning. Det er viktig å ikke bare føle med og erfare, men også stille kritiske spørsmål til sine egne erfaringer (Nussbaum, 2016, s. 43). Ved å stille kritiske spørsmål til teksten ser vi tekstens indre struktur med et skarpere blikk, samtidig som vårt eget forhold til teksten blir tydeligere (Nussbaum, 2016, s. 45).

Evnen til å leve seg inn i litteraturen, men samtidig unngå å identifisere seg fullstendig med den man leser om, er det Nussbaum kaller for «the judicious spectator», eller «den skjønnsomme leseren» som Engelstad har oversatt begrepet til (i Nussbaum, 2016, s. 9). Den som er skjønnsom, bruker skjønn, og gjør en vurdering basert på hvilke erfaringer man har gjort seg tidligere. Nussbaum kaller dette for en filtreringsmetode, da det i bunn og grunn handler om at det må være en viss nærhet og distanse mellom leseren og den man leser om, og at man må ha evnen til å beholde et nøytralt aspekt samtidig som man tar med egne erfaringer i lesingen (2016, s. 10). Både Wettre (2021) og Lauritzen et al. (2021) finner i sine studier at skjønnlitteratur har potensial til å belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, dersom man veileder eleven mot å bli en *skjønnsom leser*. Per Thomas Andersen peker på innlevelsessevnen som avgjørende, og støtter seg på Nussbaum når han påstår at man verken kan være «en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske» dersom man ikke klarer å leve seg inn i hvordan andre har det (2011, s. 19). Andersen (2011)

konkluderer i slutten av artikkelen «Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?» med at litteraturen duger til å skape grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, men også til å utvikle grunnleggende ferdigheter i empati og demokratisk samfunnsansvar (s. 22). På bakgrunn av dette kan man si at litteraturundervisningen har en viktig rolle i norskfaget, og er sentral i demokratiopplæringen.

Både Nussbaum (2016) og Andersen (2011) fokuserer særlig på skjønnlitteratur, men slik jeg ser det, og basert på at et sentralt anliggende for sakprosaforskere lenge har vært å vise hvordan egenskapene man tillegger skjønnlitteraturen, i realiteten gjelder alle tekster (Tønnesson & Blikstad-Balas, 2020, s. 16), er det ingen grunn til at ikke det samme som omhandler skjønnlitteratur og utvikling av empati, også kan gjelde for sakprosa. Selv om sakprosaetekster ikke er fiksjon, er det ikke noe i veien for at leseren kan oppøve sin evne til å føle med mennesker som blir beskrevet i disse tekstene. Tvert imot skulle man tro at det faktisk at teksten er fra virkeligheten, ville kunne påvirke leseren i like stor grad og bidra til ytterligere utvikling av leserens grunnleggende ferdigheter i empati og demokratisk samfunnsansvar. I artikkelen «Den empatiske prosaen» (2019) understreker også Marte Blikstad-Balas, Johan Tønnesson og Kristin Torjesen Marti at det er unødvendig å skape et skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa når det gjelder empati. Ifølge Blikstad-Balas et al. (2019) har det ikke noe å si om karakteren og historien vi lever oss inn i som lesere, er oppdiktet eller sann, når det kommer til hvordan vi skal forstå teksten. De påpeker at den nye læreplanen i norsk anerkjenner at alle de gode formålene vi har for å lese skjønnlitteratur, også gjelder sakprosa, noe som er bra, siden sakprosa er et viktig bidrag til utvikling av forståelse, toleranse og respekt for andre mennesker. Ikke minst kan sakprosa også gi innblikk i de innerste tankene til andre mennesker (Blikstad-Balas et al., 2019). Til tross for at sakprosa og skjønnlitteratur nå er sidestilt i læreplanen, er det likevel ikke mye som tyder på at dette kommer til uttrykk i norskundervisningen (Tønnesson & Blikstad-Balas, 2020, s. 28).

Suzanne Keen er også blant dem som har forsket på sammenhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og utvikling av empati. Et av de viktige poengene hun trekker frem i boken *Empathy and the Novel* (2007), er blant annet viktigheten av å diskutere det man har lest med andre. Om man diskuterer med andre, får man muligheten til både å få bekreftet og avkreftet egne opplevelser og tanker om teksten. Keen (2007) påpeker også at det i en slik diskusjon kan ha stor verdi om man har en lærer som kan veilede samtalen, samt koble de fiktive

situasjonene til virkeligheten, for å kunne diskutere hvordan man selv ville handlet i en lignende situasjon (s. 146).

## 2.2.2 Litteraturundervisningens bidrag til demokratiopplæringen

I kapitlet «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker», påpeker Sylvi Penne (2012b) at man ikke må forveksle undervisning hvor litteratur blir brukt som et middel for å oppnå noe, med litteraturundervisning. Hun understreker altså at man skal arbeide med litteratur for dens egen del, og ikke for å oppnå noe annet. Å bruke litterære utdrag i undervisningen, hvor teksten ikke er hovedfokuset, kan likevel være en legitim bruk av litteratur i en didaktisk kontekst, og her trekker hun frem tverrfaglige prosjekt som et eksempel. Poenget hennes er at dette likevel ikke kan kalles litteraturundervisning (Penne, 2012b, s. 167). Som nevnt tidligere var ikke intensjonen med de tverrfaglige temaene at man skulle undervise om litteratur på en annen måte, men heller hvordan teamene kunne passe inn med slik det allerede ble drevet litteraturundervisning (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38). Dette taler for at man skal kunne gjennomføre litteraturundervisning, og ha litteraturen i fokus, samtidig som undervisningen oppfyller målene for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget. På bakgrunn av dette vil jeg i den kommende delen gjøre rede for arbeidsmåter som er sentrale for god litteraturundervisning, og som trolig også kan fungere som demokratiopplæring, uten at det skal gå på bekostning av litteraturundervisningen *som* litteraturundervisning.

I boken *Temainnganger til norskfaget* (2020) presenterer Vibeke Sæther og Anita Melvold en temabasert struktur for norskfaget som helhet. I likhet med Penne (2012b) understreker også de hvordan litteraturen fort kan bli et middel for noe annet, i stedet for å være et mål i seg selv, dersom man låser seg til å kun se på temaet i tekstene. Ifølge Sæther og Melvold vil dette kunne legge føringer og begrensninger på elevenes arbeid (2020, s. 16). Tvert imot er målet med en temabasert tilnærming til litteraturen at det kan fungere som en førlesingsstrategi, og at man på denne måten kan aktivere elevenes forkunnskaper (Sæther & Melvold, 2020, s. 17). En slik tilnærming kan samtidig være hensiktsmessig for at elevene skal oppleve norskfaget som mer relevant, ved at de kan trekke inn sine egne erfaringer. På denne måten vil det bli enklere for elevene å se norskfaget i sammenheng med andre fag, men også i sammenheng med den verden som er utenfor klasserommet (Sæther & Melvold, 2020, s. 37).

Kari Anne Rødnes belyser i artikkelen «Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner» de to primære tradisjonene for litteraturarbeid i norsk ungdomsskole og videregående skole, nemlig i form av *erfaringsbaserte* og *analytiske* tilnærminger til litteratur (2014, s. 1). Erfaringsbaserte tilnærminger til litteratur handler om at leseren settes i forgrunnen, og tekstforståelsen bygges med utgangspunkt i leserens ressurser. Sentralt i erfaringsbaserte tilnærminger er at leseren trekker inn sine egne erfaringer i arbeidet med å forstå teksten. Denne måten å tilnærme seg litteratur på kritiseres for å flytte fokuset bort fra selve teksten, og over på elevenes egne tolkninger og refleksjoner. En slik tilnærming er noe både den norske og nordiske skolen har blitt kritisert for å legge for stor vekt på (Kjelen, 2015, s. 15). Analytiske tilnærminger setter derimot teksten i forgrunnen, og vektlegger gjerne litteraturhistoriske perspektiver eller de språklige virkemidlene i teksten. Man fokuserer blant annet på handling, personskildringer, sted og tid, og en slik tilnærming kritiseres for å «stivne i metodisk formalisme» (Rødnes, 2014, s. 2). I motsetning til Kjelen (2015), finner Gabrielsen (2019) at fokuset på de litterære virkemidlene kommer foran litteraturen som leses, og at teksten i stor grad fungerer som modell innenfor en bestemt sjanger (s. 32).

Laila Aase definerer litterære samtaler som klassesamtaler som uttrykker leseerfaringer, men som også har som formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene (Aase, 2005a, s. 106). Åsmund Hennig og Kristin Eriksen skriver i boka *Opplevelse og utforskning: litterære samtaler i praksis* at mange års erfaring med ulike former for samtaler om litteratur i klasserommet, både om skjønnlitteratur og saktekster, har vist at slike samtaler kan skape mye engasjement hos elevene (2021, s. 13). Ifølge Aase (2005a) spiller den litterære samtalen en avgjørende rolle i litteraturundervisningen. Den tvinger oss til å stoppe opp og tenke over hva vi har lest, samtidig som vi gjennom samtalen møter andre lesninger enn vår egen, noe som kan være avgjørende for hvilken dannelsesfunksjon litteraturlæsning får (Aase, 2005a, s. 106). Litterære samtaler tilbyr oss på denne måten unike måter å nå sentrale mål for litteraturundervisningen på, ved at elevene gjennom samtalen kan lære om seg selv, om andre og ikke minst om litteraturen (Hennig, 2010, s. 195). Elevene skal gjennom litteraturundervisningen lære hvordan de kan relatere lesningene sine både til sin personlige verden, men også til den større virkeligheten som de er en del av. Her kan litterære samtaler være hjelpsomt, da man på denne måten kan skape en litterær forestillingsverden som får betydning for hvordan man forstår verden. Hennig presiserer at det av denne grunn også er «viktig å la elevene innta holdninger til emner som tekstene tar opp, enten det dreier seg om

eksistensielle, psykologiske og individuelle spørsmål eller politiske, sosiale og samfunnsrelaterte spørsmål» (2010, s. 196).

Litterære samtaler kan man anta at vanligvis tar utgangspunkt i en erfaringsbasert tilnærming, da man som oftest tar utgangspunkt i elevenes leseerfaringer i disse samtaler (Sæther & Melvold, 2020, s. 18). Dette kommer blant annet frem i Rødnes og Ludvigsen (2009) sin studie. Her finner de at elevene i en litterær samtale koblet sentrale temaer i romanen til egen virkelighet, og forsøkte å forstå karakterenes handlinger gjennom å sammenligne med egne erfaringer, men i liten grad trakk inn faglige stemmer. De finner også at litterære samtaler, hvor elevene kobler litteraturen til egne erfaringer, vekker et sterkt engasjement. Hilmarsen (2019) finner derimot at elevene ikke deler egne selvopplevde erfaringer i samtalen, men heller kommer med antakelser om hvordan andre ungdommer kjenner seg igjen. På denne måten distanserer de seg fra tematikken i teksten.

Gjennom den litterære samtalen tilbys det en situasjon hvor lesingen kan skje innenfor et tolkningsfellesskap, og klasserommet blir et sted hvor ulike forståelser og tolkninger møtes (Aase, 2005a, s. 107). I et slikt tolkningsfellesskap ønsker man ulikheter velkommen, og målet er at egne og andres refleksjon, kunnskap og forståelse vil utvikle seg gjennom den litterære samtalen (Hennig, 2010, s. 196). Eleven får muligheten til å utvikle sin egen forståelse ved å måtte forklare hva man tenker med ord, samtidig som ens egen forståelse kan utfordres når man hører de andre i klassen sine tolkninger (Aase, 2005a, s. 107). Gjennom den litterære samtalen får eleven også mulighet for å utvikle sine muntlige ferdigheter, som nevnt tidligere er en av ferdighetene som ligger til grunn for en retorisk dannelse (Berge, 2012, s. 82). At dette er en god måte å legge opp undervisningen på, kan knyttes til sosiokulturell læringsteori, hvor hovedtanken er at læring skjer i samhandling og dialog med andre (Aase, 2005a, s. 107).

Gruppearbeid er en metode som er mye brukt i undervisning. Gjennom samarbeid kan det skapes samhørighet, deltakelse, tillit og en følelse av tilhørighet, samtidig som man lærer å leve sammen. Dette kan ses i sammenheng med det som er nevnt tidligere, om at opplæring i demokrati og demokratisk medborgerskap kan tenkes å styrke inkludering ved at elevene føler på tilhørighet (Stray, 2011, s. 142, 2012, s. 28). Stray påpeker at man i tillegg til å dele elevene opp i små grupper også kan betrakte hele klassen som en samarbeidsgruppe (2011, s. 142). I sin studie hvor avgangselever beskriver sin opplevelse med litteraturundervisningen

finner Gourvenec (2016) at elevene setter pris på å samarbeide med andre om den litterære teksten, og alle elevene fremhever betydningen av dette. Rullestad (2021) finner i sin masteroppgave at man bør vektlegge elevaktive undervisningsformer i opplæringen av demokratiske medborgere, slik at man gir elevene erfaring med å øve på sentrale ferdigheter og oppgaver som de vil møte senere i livet. Iversen (2018) skriver at det er de gruppene som kjenner hverandre veldig godt og de gruppene som ikke kjenner hverandre i det hele tatt, som sannsynligvis er mest kreative. Av denne grunn er det viktig å bygge så mye tillit som mulig, og la elevene bli kjent med hverandre som hele mennesker (Iversen, 2018, s. 107). Hennig (2010) trekker frem samtalemiljøet i klassen som en viktig forutsetning for at gruppearbeid som litterære samtaler skal fungere. Han foreslår å begynne med mindre grupper, for at elevene skal våge å dele refleksjonene de har gjort seg om det de har lest. Han påpeker også at det kan være lurt at gruppene består av ulike type elever, samt at elevene får være i de samme gruppene over en lengre periode, slik at de har mulighet til å bli trygge på hverandre (Hennig, 2010, s. 177–178).

Stray skriver at «selve hjertet i et slikt samarbeid er læreren og lærerens lederstil» (2011, s. 142). Læreren må respondere på alle elevenes bidrag på en inviterende måte, og på den måten være en modell for hvordan en litterær samtale kan foregå (Hennig, 2010, s. 178). Det kan være mange grunner til at elevene ikke er deltakende i klassesamtaler. Det kan være alt fra at de misliker faget eller læreren, at de er uinteressert i faget eller teksten, eller at de er redde for å snakke og ikke opplever at de mestrer sjangeren. Læreren kan i disse tilfellene gjøre sitt beste for at elevene skal kunne delta, gjennom en strategi for organisering og et tilbud om sjangerkunnskap (Aase, 2005a, s. 109). Lærerens veiledning vil være viktig for elevenes mulighet til å utvikle seg som samtaledeltakere (Hennig, 2010, s. 179). En av de viktigste oppgavene til læreren er å legge til rette for at elevene skal skjønne hvordan en litterær samtale fungerer. Hennig (2010) skriver at dette først og fremst innebærer å skape en opplevelse av fellesskap. Mange lærer bruker mye tid på å legge til rette for og etablere et trygt miljø, i møte med en ny klasse. Dette gjør det sannsynligvis enklere for elevene å samtale og åpne seg for hverandre, og muliggjør på denne måten klasserommet som en arena hvor ulike tolkninger kan møtes (Hennig, 2010, s. 181; Aase, 2005a, s. 107). Forhåpentligvis fører det også til en styrket følelse av samhörighet og tilhørighet hos elevene (Stray, 2011, s. 142).

Biesta (2006) påpeker at skolen kan ha et godt pensum for demokratisk medborgerskap, men at de likevel vil mislykkes i å utdanne demokratiske subjekter dersom organiseringen av undervisningen og skolehverdagen ikke samsvarer med de demokratiske verdiene og prinsippene som man forsøker å gi elevene innsikt i (s. 124). Dette kan ses i sammenheng med Aases påstand om at dannelsesprosessen er avhengig av at norskundervisningen er lagt opp på en måte som gjør at elevene blir berørt eller utfordret (2005b, s. 69). Hennig (2010) påstår likevel at det er viktig å la elevene innta holdninger til emner som tekstene tar opp, da elevene gjennom litteraturundervisningen skal lære hvordan de kan relatere lesningene sine til sin personlige verden og den større virkeligheten de er en del av (s. 196). Dette taler for at innholdet i tekstene også kan være relevant for opplæringen i demokratisk medborgerskap. Som vi så i begynnelsen av delkapitlet, har de grunnleggende ferdighetene muntlighet og skriftlighet en sentral plass i norskfaget, men også i utdanningen av aktive medborgere. Dette kan derfor sies å være en viktig del av norskfagets bidrag inn mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og litterære samtaler kan være en fruktbar arbeidsmetode for å utvikle muntlige ferdigheter. På denne måten, gjennom å innta holdninger til innholdet i tekstene, men også gjennom å samtale sammen om det man har lest, kan arbeid med litteratur i norskfaget bidra til demokratiopplæring. Jeg vil likevel påstå at måten undervisningen og skolehverdagen er organisert og lagt opp, også kan sies å være sentralt som norskfagets bidrag inn mot det tverrfaglige temaet, da dette er helt essensielt for å utdanne demokratiske medborgere (Biesta, 2006, s. 124).

## **2.3 Forskning om tverrfaglig undervisning etter LK20**

Det vil være interessant å se studiens funn i sammenheng med funn fra lignende studier, og i denne delen vil jeg derfor gjøre rede for tidligere forskning om tverrfaglig undervisning etter innføringen av LK20. Remy Andersen (2018) undersøkte i sin masteroppgave hvordan norskfaget kunne bidra til utdanning for bærekraftig utvikling. Dette gjorde han ved å få innblikk i hvordan en gruppe elever gjennomførte en litterær samtale om et samtidsdikt som var knyttet til bærekraftig utvikling. Hovedkonklusjonen er at utforskende samtaler egner seg til arbeid med bærekraftig utvikling, og at denne arbeidsformen kan bidra i utviklingen av elevenes samarbeidsevner, samt viktige kompetanser som etisk og kritisk literacy. Ved å være aktive deltakere i samtalen, samt balansere en analytisk og erfaringsbasert tilnærming til diktet, skaper elevene mening av diktet. Han finner også at denne arbeidsformen vekker



elevenes engasjement, og at man ved å utnytte det dialogiske potensialet i litterære samtaler, opplever det enklere å utforske hvordan lyrikken kan tolkes på ulike måter.

Lise-Mari Lauritzen, Yngve Antonsen og Linda Nesby (2021) har undersøkt hvordan litteraturundervisning kan være en måte for norskfaget å belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Lærerne i studien mente at skjønnlitteraturen hadde potensial til å belyse folkehelse og livsmestring, gjennom å veilede eleven mot å finne en balanse mellom nærhet og distanse til teksten, som er koblet til Nussbaums (2016) begrep om *den skjønnsomme leseren*. Forskerne fant også at bruk av skjønnlitteratur kunne åpne for å undervise om vanskelige temaer, men at lærerne uttrykte et behov for mer didaktisk kunnskap rundt dette. Martin Bugge-Næss Wettre (2021) undersøker også norskfagets bidrag inn mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i sin masteroppgave. Han finner blant annet at litterære samtaler egner seg godt til å endre og utvikle elevers perspektiver på en tekst, og at elevenes engasjement i undervisningen kommer av at tekstene de arbeider med er interessante, men også på grunn av et godt klassemiljø. På samme måte som Lauritzen et al. (2021), finner også Wettre (2021) at skjønnlitteraturen kan være en god innfallsvinkel til arbeid med folkehelse og livsmestring, om elevene utvikler evnen til å være *skjønnsomme lesere*, som klarer å finne en balanse mellom nærhet og distanse til teksten.

# 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere de metodiske valgene jeg har tatt for å innhente kunnskap om hvordan to lærere forstår det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap sin plass i norskfaget, samt hvordan de reflekterer over litteraturundervisningens rolle i opplæringen av demokratiske medborgere. Først skal jeg presentere forskningsdesignet jeg har brukt, og deretter gi en beskrivelse av hvorfor en kombinasjon av observasjon og semistrukturerte intervjuer er en hensiktsmessig metodisk tilnærming for å belyse studiens problemstilling. Deretter vil jeg gjøre rede for selve datainnsamlingen og hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet mitt, før jeg til slutt reflekterer over studiens kvalitet og forskningsetiske betraktninger.

## 3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Forskningsmetoden som brukes i en studie, kan ses på som forskerens redskap for å innhente, organisere og tolke informasjon. Metoden som velges, har derfor stor betydning for både innsamlingsprosessen og resultatene vi kommer frem til, men også hva resultatene kan brukes til (Larsen, 2017, s. 17). For å besvare studiens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign som kombinerer observasjon og intervju. Kvalitativ forskning har ifølge Dalen (2011) som mål å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. En av grunnene til at jeg valgte et slikt forskningsdesign, er fordi det ga meg muligheten til å undersøke problemstillingen med utgangspunkt i informantenes livsverden. En annen grunn er fordi kvalitativ metode egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før av (Thagaard, 2009, s. 12), slik som demokrati og medborgerskap sin plass i norskfaget. Et kvalitativt forskningsdesign gir forskeren mulighet til å gå i dybden på et mindre utvalg forskningsdeltakere, og har også en lavere grad av forhåndsstrukturering, noe som gjør det enklere å tilpasse til det som skulle skje i løpet av forskningsprosessen. Dette fungerte bra siden jeg ønsket å ha en utforskende tilnærming hvor jeg hadde mulighet til å følge interessante spor som dukket opp underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31, 196). Det at kvalitativ metode prioriterer nærhet mellom forsker og forskningsdeltaker, samtidig som det er fleksibelt som følge av lite forhåndsstruktur, gjør at forskeren kan få tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i (Kleven, 2011b, s. 19).

### 3.1.1 Observasjon

En av metodene jeg valgte å benytte meg av for å besvare studiens problemstilling, var som nevnt observasjon. Når vi observerer, studerer vi det mennesker gjør, og denne metoden egner seg svært godt dersom forskeren ønsker et direkte innblikk i de handlingene han studerer (Johannessen et al., 2016, s. 129). Av den grunn var denne metoden hensiktsmessig når jeg ønsket å finne ut av hvordan lærere brukte litteratur til å arbeide med demokrati og medborgerskap i norskundervisningen, og gjennom observasjonen kunne få innblikk i nettopp dette. Til tross for at det ikke ble tatt i bruk et observasjonsskjema, kan observasjonen som ble gjennomført, kategoriseres som en semistrukturert observasjon, da det til en viss grad var definert på forhånd hva som skulle observeres. En slik observasjon er hensiktsmessig når man har en mer utforskende tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104). Det ble tatt feltnotater som kan sies å være en kombinasjon av beskrivelse og fortolkning, da jeg skrev ned viktige detaljer av hva jeg observerte, men samtidig kommenterte der jeg umiddelbart gjorde en fortolkning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105). Dette gjorde jeg da jeg anså det som viktig med tanke på intervjuet jeg skulle gjøre i etterkant av observasjonen.

Gleiss og Sæther (2021) påpeker at observasjon i kombinasjon med andre metoder kan bidra til å utfylle eller kontekstualisere data fra andre metoder, som blant annet intervju. Jeg valgte å observere én undervisningsøkt hos hver av lærerne før jeg skulle intervju dem, noe Gleiss og Sæther understreker at kan være hensiktsmessig. På denne måten kan man få innsikt i både relasjoner og samhandling mellom forskningsdeltakerne, samtidig som man får kunnskap som kan gjøre det enklere å plassere det som kommer frem i intervjuet, i en kontekst. Ved å observere i forkant av intervjuet har man også mulighet til å stille spørsmål som bygger på konkrete situasjoner man har observert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Ved å bruke observasjon som en supplerende metode, og observere lærerne i tillegg til å intervju dem, fikk jeg undersøkt problemstillingen fra flere perspektiver, og jeg fikk vite hva lærerne faktisk *gjorde*, og ikke bare hva de *sa* at de gjorde (Johannessen et al., 2016, s. 129). Intervjuene utgjør det primære datagrunnlaget for studien, og observasjonsmaterialet vil derfor bare bli trukket inn i analysen når det kan tilføre nyanser til materialet fra intervjuene.

### 3.1.2 Semistrukturert intervju

Den andre metoden jeg tok i bruk, nemlig kvalitativt forskningsintervju, er i utgangspunktet fenomenologisk. Fenomenologi som en kvalitativ metodisk tilnærming handler om «å

utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 78). Begrepet peker altså på en interesse for å beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Et kvalitativt intervju er derfor spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13), og var hensiktsmessig for å gi meg innblikk i lærerens subjektive tanker og meninger om demokrati og medborgerskap sin plass i norskfaget.

De kvalitative intervjuene jeg gjennomførte, var nærmere bestemt *semistrukturerte* intervjuer. Denne typen intervju brukes gjerne når temaer skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, og er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). På denne måten kunne jeg fokusere samtalene mot bestemte tema som var relevante for studien, samtidig som jeg beholdt muligheten til å tilpasse intervjuguiden til hver av lærerne, og stille oppfølgingsspørsmål ved interessante temaer eller observasjoner jeg hadde gjort meg i undervisningsøktene (Dalen, 2011, s. 26). Av denne grunn skilte intervjuene seg noe fra hverandre, selv om de likevel hadde den samme strukturen. Hensikten med å gjennomføre denne typen intervju, som også kan kalles et dybdeintervju, var å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema og dets plass i norskundervisningen (Tjora, 2012, s. 104).

## **3.2 Datainnsamlingsprosessen**

### **3.2.1 Utvalg og rekruttering**

Når man gjør en kvalitativ undersøkelse, og målet derfor ikke er å generalisere, kan man godt benytte seg av *ikke-sannsynlighetsutvelging*, når man velger hvem som skal delta i undersøkelsen. Dette betyr at deltakerne ikke er tilfeldig utvalgt, og at de ikke har samme mulighet til å bli plukket ut til å delta, noe som igjen ikke gjør det mulig å gjøre en statistisk generalisering (Larsen, 2017, s. 89). Man kan delvis kalle utvelgingsmetoden min for det Larsen (2017) beskriver som en *skjønnsmessig utvelging*, siden jeg bevisst tok kontakt med en lærer jeg tenkte kunne være hensiktsmessig som informant for å belyse problemstillingen min. Utvelgingen var likevel også preget av det hun kaller *snøballmetoden*, da læreren jeg først tok kontakt med, var den som foreslo at jeg kunne ta kontakt med det som ble studiens andre informant (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42; Larsen, 2017, s. 90).

Kriteriene for utvalget var at informantene måtte undervise i norsk på tidspunktet som datainnsamlingen ble gjennomført, og at de jobbet ved en videregående skole. Informantene måtte også være villige til å gjennomføre en norsktime hvor de tok i bruk litteratur for å undervise om demokrati og medborgerskap. Sett bort i fra dette var det stor valgfrihet, og lærerne fikk selv velge hvilken litteratur de skulle bruke, og hvordan de ville legge opp undervisningen. For å få tak i informanter tok jeg kontakt med en lærer jeg tenkte kunne passe kriteriene. Jeg sendte vedkommende en e-post hvor jeg fortalte litt om prosjektet, og med spørsmål både om vedkommende kunne tenke seg å delta, og om hen muligens hadde forslag til andre lærere som kunne passe kriteriene for utvalget. På denne måten fikk jeg noen flere navn som jeg kunne kontakte på e-post med informasjon og spørsmål om å delta.

Til slutt endte utvalget med å bestå av to lærere fra samme skole, en mann og en kvinne, som begge har lang fartstid som lærere, samt 15 elever i hver av deres klasser. For å anonymisere informantene har jeg valgt å gi dem de fiktive navnene Anne og Bendik. Anne er lærer på Vg3 studiespesialiserende, og siden jeg samlet inn data høsten 2021, hadde ikke den nye læreplanen trådt i kraft på Vg3 enda. Bakgrunnen for at informanten likevel oppfyller kriteriene for utvalget, var blant annet at hun ønsket å gå i gang med arbeidet tilknyttet de tverrfaglige temaene selv om de ikke formelt var innført på trinnet hun underviste, og allerede hadde planlagt et undervisningsopplegg som tok for seg arbeid med litteratur i sammenheng med demokrati og medborgerskap. I tillegg til dette ble den overordnede delen av læreplanen, som også omhandler de tverrfaglige temaene, innført for alle trinn allerede fra skoleåret 2020–2021, noe som også gjorde temaet relevant å arbeide med. Klassen til Anne vil videre i oppgaven bli omtalt som A-klassen. Bendik er lærer på Vg2 yrkesfag, og selv om lærerne kommer fra samme skole, sikret dette noe variasjon i utvalget siden undervisningen på yrkesfag ofte skiller seg litt fra den på studiespesialiserende. Bendik sin klasse vil videre i oppgaven bli omtalt som B-klassen.

### **3.2.2 Intervjuguide og pilotering**

Når man gjennomfører semistrukturerte intervjuer, tar man vanligvis i bruk det som kalles en fleksibel intervjuguide. En fleksibel intervjuguide har gjerne ferdig formulerte spørsmål, samtidig som den er fleksibel med hensyn til både rekkefølge og oppfølgingsspørsmål. Ved å bruke en slik intervjuguide var jeg også mer fleksibel når det kom til informantens eget initiativ til å utype eller ta opp temaer (Larsen, 2017, s. 99). For å få et rikt og fylldig

datamateriale var det viktig å gjøre et nøye arbeid med utformingen av intervjuguiden, samtidig som det var viktig å stille spørsmål som gjorde at informantene åpnet seg og fortalte om sine tanker og opplevelser (Dalen, 2011, s. 27). I forkant av intervjuet utarbeidet jeg derfor en intervjuguide som tok opp temaer og spørsmål som ville være sentrale for intervjuet jeg skulle gjennomføre. Jeg tilpasset likevel intervjuguiden til den enkelte informant i etterkant av observasjonen, og formulerte noen spørsmål som rettet seg mot den enkeltes undervisningsøkt, da målet var å finne ut hvorfor de la opp undervisningen slik de gjorde.

I tillegg til å utforme en intervjuguide vil en annen viktig forberedelse til intervjuet være å gjennomføre et prøveintervju, også kalt pilotering. Dette er viktig både for å teste intervjuguiden, men også for å få prøvd seg som intervjuer før man skal gjøre de ordentlige intervjuene (Dalen, 2011, s. 30). I forkant av lærerintervjuene gjorde jeg prøveintervjuer med to av mine medstudenter. De har begge erfaring med å undervise i norsk, men siden intervjuguiden til en viss grad baserte seg på at det skulle vært gjennomført en undervisningsøkt i forkant, ble ikke piloteringen autentisk. Piloteringen var likevel svært nyttig, og gjennom samtale med mine medstudenter i etterkant fikk jeg tilbakemeldinger om hvordan jeg kunne endre noen formuleringer på spørsmålene, samt nyttige tilbakemeldinger om hvordan jeg fungerte i rollen som intervjuer. Ved å gjennomføre pilotering av intervjuguiden fikk jeg også prøvd ut diktafon-applikasjonen, som jeg ikke hadde brukt før, og som derfor var nyttig å teste ut i en intervjusituasjon. Jeg fikk på denne måten øvd på hvordan jeg skulle gjøre opptak, og sjekket at alt fungerte før jeg skulle gjøre de virkelige intervjuene, noe som gjorde meg tryggere under selve datainnsamlingen.

### **3.2.3 Gjennomføring av observasjon**

Datainnsamlingen ble som tidligere nevnt gjennomført høsten 2021. I forkant av innsamlingen skrev begge lærerne under på et skjema hvor de samtykket til at både observasjonsdata og intervjudata kunne brukes i prosjektet mitt. Jeg observerte én undervisningsøkt på 90 minutter hos hver av lærerne før jeg skulle gjennomføre intervju med dem. I starten av begge undervisningsøktene presenterte jeg meg, fortalte kort om prosjektet og hvorfor jeg var der, før jeg delte ut et samtykkeskjema hvor elevene som samtykket til å bli observert, kunne skrive under. Alle elevene samtykket til observasjonen. Resten av øktene satt jeg enten på en stol bakerst i rommet eller gikk rundt og lyttet til elevene når de hadde gruppearbeid. Jeg snakket ikke med elevene, noe jeg også ga beskjed om i starten at jeg ikke

kom til å gjøre, siden jeg ville oppnå en mest mulig autentisk klasseromssituasjon. En slik observatørrolle kan sies å være det Postholm og Jacobsen (2011) omtaler som «fullstendig observatør» (s. 52), siden jeg oppholdt meg i settingen hvor handlingen pågikk, men likevel ikke var en direkte deltaker i handlingsprosessen. I den ene klassen gikk datainnsamlingen over to dager, hvor jeg observerte undervisningsøkten den ene dagen, og intervjuet læreren dagen etterpå. Dette gjorde at jeg fikk god tid til å gå gjennom notatene fra observasjonen og tilpasse intervjuguiden deretter. I den andre klassen ble observasjonen gjort samme dag som intervjuet. Det var likevel et par timer mellom observasjon og intervju, noe som gjorde at jeg fikk mulighet til å gjøre den samme nødvendige tilpasningen som til det første intervjuet. Ved å observere undervisningen fikk jeg tilgang til *hvordan* lærerne la opp undervisningen, noe som gjorde det enklere å stille spørsmål angående valg av arbeidsmåter i intervjuet.

### **3.2.4 Gjennomføring av intervju**

Etter jeg hadde observert lærerne sin undervisning, gjennomførte jeg intervjuene med de to informantene. Begge ble intervjuet den samme uken i løpet av høsten 2021, hvor hvert av intervjuene varte i omtrent 30 minutter. For å kunne etablere en personlig relasjon, og på den måten forhåpentligvis ha en mer åpen samtale, ble intervjuet gjennomført ansikt til ansikt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Ved å gjennomføre intervjuene individuelt trengte ikke informantene å tenke over hvordan de fremstod overfor noen andre, og på den måten var det større sannsynlighet for å få frem hvordan den enkelte oppfatter og fortolker virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65).

Intervjuene startet med at jeg ga informantene en brifing, hvor jeg gjentok noe av informasjonen fra samtykkeskjemaet, blant annet formålet med prosjektet, men også ga informasjon om hvordan lydopptakeren fungerte og spurte om informantene hadde noen spørsmål før vi skulle begynne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det er mange ting som kan påvirke hvilke data man sitter igjen med etter intervjuet, blant annet i hvilke omgivelser intervjuet finner sted. Begge intervjuene foregikk på et grupperom på informantenes arbeidsplass, noe som kan ha bidratt til at informantene følte seg tryggere i situasjonen (Larsen, 2017, s. 124). En annen viktig poeng med å sitte et rolig sted var at jeg på den måten unngikk bakgrunnsstøy, noe som gjorde det enklere å høre samtalen som ble tatt opp i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Dalen (2011) skriver at det er sterkt anbefalt å bruke teknisk opptaksutstyr når man skal gjennomføre intervjuer, på grunn av viktigheten av å ta vare på informantenes egne uttalelser (s. 28). Intervjuet ble tatt opp med Universitetet i Oslo sin diktafon-applikasjon, som er en godkjent applikasjon for databehandling. Ved å bruke denne ble lydfilene lastet opp på et nettskjema, hvor de ble lagret trygt, slik at jeg unngikk å lagre filene lokalt. Dette er i tråd med kravet om konfidensialitet og kravet om at lagringen av datamaterialet skal skje på en forsvarlig måte (Thagaard, 2009, s. 27). Bruk av lydopptak gjorde det enklere for meg å fokusere på intervjuets tema og dynamikk, fremfor å måtte konsentrere meg om å notere alt som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved å vise informantene interesse for det de snakket om, gjennom å lytte og ha et aktivt kroppsspråk, forsøkte jeg å gjøre intervjusituasjonen mest mulig komfortabel. Jeg forsøkte også å gi informantene tid til å fortelle, da dette er avgjørende for at materialet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2011, s. 33). I arbeid med datamaterialet i ettertid har jeg likevel oppdaget at jeg til tider kunne vært en mer aktiv lytter og stilt flere oppfølgingsspørsmål, og at en større forkunnskap om temaet muligens kunne bidratt til dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Den innledende brifingen ble avsluttet med en debriefing, hvor informantene fikk mulighet til å tilføye informasjon de eventuelt ikke hadde fått delt enda, men som de anså som viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Intervjuet berørte alle de planlagte temaene, men fulgte ikke intervjuguiden systematisk. Etter intervjuet var over, stoppet jeg lydopptakeren, takket informantene for deltakelsen og spurte om det var i orden å ta kontakt med dem senere dersom det skulle være nødvendig, noe begge informantene samtykket til.

### **3.3 Analyse av datamaterialet**

#### **3.3.1 Transkripsjon**

I etterkant av intervjuene, og før jeg kunne gå i gang med analysen, transkriberte jeg lydopptakene. Transkripsjonsprosessen fra lydopptak til tekst krever en rekke fortolkningsmessige vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Dalen (2011) skriver at «Det er sterkt tilrådelig at forskeren selv utfører transkriberingen siden denne prosessen gir ham eller henne en helt unik sjanse til å bli kjent med sine data.» (s. 55). Hun påpeker også at den nærheten man da får til intervjuutskriftene kan styrke den senere analyseprosessen (Dalen, 2011, s. 58). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) finnes det ikke et korrekt standardsvar på hvordan man skal transkribere, da dette avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til (s.



208). Jeg har gjennom arbeidet forsøkt å gjengi samtalen i størst mulig grad, og har derfor valgt å transkribere samtalen tilnærmet ordrett. Jeg så det likevel ikke nødvendig å ta med pauser og kremting, da dette ikke har noen betydning for innholdet i samtalen, og valgte derfor å utelate dette fra transkripsjonen. Til tross for både pilotering og nøye gjennomgang av bruk av diktafon-applikasjonen endte lydopptakene opp med å bli noe hakkete og tidvis vanskelige å forstå. Dette gjorde et nøye arbeid med transkriberingen desto viktigere, og transkripsjonen ble derfor i liten grad påvirket av dette. Transkripsjonen endte på til sammen 13 sider med tekst.

### **3.3.2 Tematisk analyse**

Jeg har valgt å gjøre en tematisk analyse av datamaterialet mitt, hvor jeg har rettet fokus mot sentrale temaer før jeg har undersøkt hvilken informasjonen om disse temaene som kommer frem hos begge informantene (Thagaard, 2009, s. 172). Ifølge Grønmo (2016) innebærer dataanalysen å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet. For å danne meg et inntrykk av hva som var sentralt eller typisk, leste jeg først gjennom transkripsjonene som skulle analyseres, og på denne måten oppdaget jeg også flere sammenhenger. For at det skulle bli enklere å få oversikt over de typiske mønstrene i materialet, valgte jeg deretter å kode transkripsjonen (Grønmo, 2016, s. 266). De ulike kodene jeg kom frem til, beskrev ulike tema som var sentrale med tanke på forskningsspørsmålene, og fanget opp viktige mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2008, s. 82; Grønmo, 2016, s. 267). Braun og Clarke (2008) påpeker at temaet ikke må være til stede i en viss andel av materialet for at det skal kunne kodes som et tema, og at det er forskeren og hennes dømmekraft som avgjør hva som er de sentrale temaene i materialet (s. 82).

Kodingen bidro deretter til å utvikle kategorier, og materialet ble dermed ytterlig forenklet, noe som skapte bedre oversikt over relevante empiriske mønstre (Grønmo, 2016, s. 269). Kodingen som ble gjennomført kan sies å være abduktiv. På den ene siden ble det til en viss grad tatt i bruk en deduktiv tilnærming, ved at jeg tok utgangspunkt i intervjuguidens allerede etablerte teorier knyttet til opplæring i demokrati og medborgerskap. På den andre siden ble analysekategoriene utviklet med utgangspunkt i datamaterialet, og empirien var derfor bestemmende for funnene (Braun & Clarke, 2008, s. 83–84; Grønmo, 2016, s. 268). Ved hjelp av tre analysekategorier, med underkategorier, forsøkte jeg deretter å svare på prosjektets forskningsspørsmål.

Den første analysekategorien, *demokrati og medborgerskap*, undersøker lærernes forståelse av det tverrfaglige temaet og dets plass i norskfaget. Under denne kategorien definerte jeg to underkategorier:

1. **Begrepsforståelse:** Refleksjoner rundt lærernes forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap.
2. **Demokrati og medborgerskap sin plass i norskfaget:** Refleksjoner rundt det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap sin plass i norskfaget.

Den andre analysekategorien, *arbeidsmåter*, undersøker hvilke måter lærerne arbeider med litteratur i undervisningen om demokrati og medborgerskap. Her definerte jeg også to underkategorier:

1. **Tilnærming til litteraturen:** Refleksjoner og begrunnelser for tilnærmingen lærerne hadde til litteraturen de brukte i undervisningsopplegget.
2. **Litterære samtaler:** Refleksjoner og begrunnelser for hvordan samtale om litteratur kan bidra til å utvikle demokratiske medborgere.

Den siste analysekategorien, *norskfagets bidrag til demokratiopplæringen*, undersøker hvordan lærerne tenker at norskfaget som helhet kan bidra til å utvikle demokratiske medborgere. Her definerte jeg tre underkategorier:

1. **Lesingens rolle i demokratiopplæringen:** Refleksjoner og begrunnelser for hvorfor det å lese litteratur kan bidra til å utvikle elevene som demokratiske medborgere.
2. **Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse:** Refleksjoner rundt hvordan norskfaget kan bidra inn mot de tre ulike nivåene av opplæring til demokratisk medborgerskap.
3. **Inkludering og tilhørighet som demokratisk opplæring:** Refleksjoner rundt hvordan norskfaget kan bidra til demokratiopplæringen gjennom måten man er sammen på i klasserommet.

### 3.3.3 Fremstilling av datamaterialet

Etter jeg hadde transkribert og analysert datamaterialet, var neste steg i prosessen å fremstille funnene jeg hadde gjort. Hvordan jeg fremstiller datamaterialet jeg har samlet inn, hvilke litterære virkemidler og hvilken skrivestil jeg tar i bruk, bidrar til et bestemt syn på

informantenes livsverden, noe som understreker hvorfor det er viktig å være bevisst på dette i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 295). I fremstillingen av datamaterialet har jeg forsøkt å gi et så riktig bilde av informantene og deres virkelighetsoppfatning som mulig. Dette har jeg blant annet gjort ved å bruke informantenes egne uttalelser i form av sitater fra transkripsjonen, da det er dette som er den egentlig empirien i studien (Dalen, 2011, s. 86). Jeg har også fulgt prinsipper for konfidensialitet i fremstillingen av materialet, ved å gi informantene fiktive navn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300).

## 3.4 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

### 3.4.1 Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet

Tre kriterier som ofte benyttes som indikatorer på kvalitet er *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *generaliserbarhet*, og Tjora (2012) argumenterer for at disse begrepene også fungerer utmerket som kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning (s. 202). *Reliabilitet* handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette innebærer at de empiriske funnene som presenteres, er basert på data om faktiske forhold (Grønmo, 2016, s. 249). Forskeren har også en større betydning i forbindelse med innsamling av kvalitative data enn ved kvantitative data, noe som preger vurderingen av reliabilitet i kvalitative studier (Grønmo, 2016, s. 248). For å sikre reliabilitet i denne studien er det derfor viktig at jeg er åpen og ærlig om hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009, s. 198). Tjora (2012) trekker frem *transparens* som et middel til pålitelighet (s. 202). For å vise hvordan dataene har utviklet seg, og hvordan jeg har kommet frem til de funnene jeg har gjort, har jeg derfor gjennom metodekapitlet forsøkt å gi leseren innblikk i de valg jeg har gjort når det gjelder både innsamling og analyse av data, som kan ha påvirket datamaterialet. På denne måten kan forskningsprosessen gjennomgås trinn for trinn, og påliteligheten kan vurderes. Jeg har også forsøkt å styrke studiens reliabilitet ved å tydeliggjøre i analysen hva som er informantenes egne utsagn, og hva som er mine fortolkninger (Thagaard, 2009, s. 199). For å styrke reliabiliteten ytterligere har jeg også vendt tilbake til datamaterialet gjennom hele analyseprosessen for å gjøre nye vurderinger (Grønmo, 2016, s. 249).

*Validitet* dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Maxwell (2005) trekker frem særlig to trusler mot validiteten i kvalitative studier, nemlig *researcher bias* (forskerbias) og *reactivity*

(kontrolleffekt). Den førstnevnte handler om hvor troverdige slutningene er, og hvorvidt disse er påvirket av hva forskeren ønsker å finne i datamaterialet. Det er umulig å distansere seg fra forskerens forutinntatte kunnskaper og forventninger, men det er derfor avgjørende at man er bevisst hvilke verdier og forventninger man tar med seg inn i forskningsprosessen, og at man tenker over hvordan disse kan ha påvirket hva man har funnet i studien, og hvordan man har tolket disse funnene (Maxwell, 2005, s. 108). I arbeidet med transkripsjonen var jeg nøye med å transkribere tilnærmet ordrett det informantene hadde sagt (jf. 3.3.1), slik at jeg i analysen aktivt kunne bruke direkte sitater fra informantene, og på den måten gi leseren mulighet til å selv vurdere sammenhengen mellom datamaterialet og de fortolkningene jeg har gjort.

Den andre validitetstrusselen som Maxwell (2005) trekker frem, er kontrolleffekten, som handler om hvordan forskerens tilstedeværelse, eller vissheten om at man bli undersøkt, kan påvirke dataene. Det er umulig å unngå kontrolleffekten, men det er viktig å være den bevisst og forstå hvordan den kan påvirke innsamlingen (Maxwell, 2005, s. 109). En av truslene knyttet til kontrolleffekten er blant annet det Larsen (2017) kaller for «intervjueffekt». Det handler om at jeg som intervjuer kan påvirke informanten gjennom oppførsel eller ytre kjennetegn, men det kan også handle om at omgivelsene for intervjuet kan påvirke hvilke svar man får. Jeg gjennomførte intervjuene på informantenes arbeidsplass (jf. 3.2.4), noe som sannsynligvis bidro til å gjøre situasjonen tryggere for dem (Larsen, 2017, s. 124). Det er også viktig å være bevisst det Kleven (2011) presiserer om «observatøreffekten». Det vil alltid være en mulighet for at man som observatør påvirker situasjonen, og at de som blir observert, derfor oppfører seg litt annerledes (Kleven, 2011a, s. 42). For å begrense påvirkningen på informantene snakket jeg ikke med noen under observasjonen, og forsøkte å holde meg i bakgrunnen (jf. 3.2.3).

*Generaliserbarhet*, eller *overførbarhet*, som er et mer brukt begrep når det kommer til kvalitativ forskning (Kleven, 2011c, s. 124), sier noe om hvorvidt funnene man har gjort, har en overføringsverdi og kan si noe om andre sammenhenger enn den som er studert (Larsen, 2017, s. 94). Med tanke på at jeg bare har undersøkt noen få enheter, og det samtidig ikke var stor variasjon i utvalget, er det vanskelig å påstå at funnene er representativt for en større populasjon av enheter (Jacobsen, 2005, s. 222–223). Man kan likevel argumentere for at overførbarheten kan styrkes dersom leseren kan kjenne seg igjen. Dersom tolkningen i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskap og erfaringer, samtidig som den overskrider

leserens forståelse, kan leserens gjenkjennelse ha betydning for undersøkelsens overføringsverdi (Thagaard, 2009, s. 209).

### **3.4.2 Forskningsetiske betraktninger**

Til slutt vil jeg gå nærmere inn på de forskningsetiske betraktningene som er gjort i forbindelse med prosjektet. På bakgrunn av at prosjektet mitt skulle behandle personopplysninger, måtte jeg søke og få godkjent prosjektet hos NSD. Jeg sendte inn meldeskjema og fikk dette godkjent i løpet av sommeren 2021, slik at alt skulle være på plass før datainnsamlingen på høsten. Jeg utformet også informasjonsskriv og samtykkeskjema etter mal fra NSD, hvor informantene fikk tilgang til nødvendig informasjon om prosjektet.

Videre forholdt jeg meg til forskningsetikkens grunnleggende prinsipper om informert og fritt samtykke, samt konfidensialitet og anonymitet. All deltakelse skal bygge på samtykke, og det er viktig at dette samtykke er gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015, s. 31). I denne forbindelse ble skrevet jeg utviklet i forbindelse med søknaden hos NSD, som kombinerte samtykkeskjema og informasjonsskriv, sentralt. Lærerinformantene fikk tilsendt skrevet i forkant av datainnsamlingen, og skrev under på det før datainnsamlingen startet, mens elevene fikk det utdelt i starten av timen jeg skulle observere (jf. 3.2.3). Siden alle elevene var over 15 år, kunne de selv avgjøre om de ville delta i prosjektet, og alle elevene samtykket til deltakelse (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Av skrevet fremgikk det at deltakelsen var frivillig, anonym, og at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I utarbeidelsen av skrevet måtte jeg også forsikre meg om at informasjonen og språket var forståelig, og at samtykket ble gitt på informert grunnlag (Befring, 2015, s. 31).

Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig å passe på at alle personopplysninger har blitt behandlet konfidensielt, og i kvalitative intervjustudier er dette særlig viktig siden forsker og informant møtes ansikt til ansikt, og man er avhengig av at informanten må føle seg trygg på at opplysningene som kommer frem, blir behandlet fortrolig (Befring, 2015, s. 32; Dalen, 2011, s. 102). Det var derfor viktig å anonymisere informantene både i datamaterialet og i oppgaven, for å beskytte privatlivet deres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Konfidensiell behandling av personopplysninger innebærer også at disse opplysningene blir innhentet og oppbevart på en forsvarlig måte. Jeg brukte som nevnt diktafon-

applikasjonen for å ta opp intervjuet (jf. 3.2.4). På denne måten sikret jeg at lydfilene ble lastet direkte til nettskjemaer, og unngikk å lagre filene lokalt. Under arbeidet med transkriberingen ble lydfilene lagret på et passordbeskyttet serverområde, noe som er i tråd med UiO sine retningslinjer for lagring av data. Da jeg var ferdig med både transkribering og analyse, ble lydfilene slettet.

# 4 Analyse

I dette kapitlet presenteres funnene fra det empiriske arbeidet. Målet med studien er å besvare problemstillingen: *Hvordan reflekterer to norsklærere over litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap?* For å gjøre dette har jeg valgt å strukturere analysen etter prosjektets tre forskningsspørsmål:

- I. Hvordan forstår lærerne det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og dets plass i norskfaget?
- II. På hvilke måter arbeider lærerne med litteratur i undervisningen om demokrati og medborgerskap?
- III. På hvilke måter bidrar norskfaget som helhet til demokratiopplæringen?

Til å begynne med vil jeg gjøre rede for gangen i de to undervisningsøktene som jeg observerte, for å gjøre det enklere å følge observasjonene jeg trekker inn i analysen. Jeg vil deretter analysere datamaterialet ved hjelp av kategoriene jeg gjorde rede for i kapittel 3.3.2, og presentere funn innenfor de enkelte kategoriene. Disse funnene vil danne grunnlaget for å belyse prosjektets problemstilling. Funnene vil i det påfølgende kapitlet diskuteres i lys av teori og tidligere forskning som er presentert i kapittel 2.

## 4.1 Gjennomgang av undervisningsøktene

### 4.1.1 Timen til Anne

Den første timen jeg observerte, var hos Anne i det jeg har valgt å omtale som A-klassen. Som tidligere nevnt er dette en Vg3-klasse på studiespesialiserende. Målet for timen jeg observerte, var at elevene skulle arbeide med et prosjekt som kombinerte det nåværende læreplanmålet om et «litterært program» og de tverrfaglige temaene som blir innført med den nye læreplanen, som Vg3 tar i bruk fra høsten 2022. Prosjektet gikk ut på at elevene skulle velge seg ett av de tre tverrfaglige temaene, og deretter arbeide med tekster som kunne knyttes opp til dette temaet. Målet for prosjektet var at arbeidet skulle ende i en skjønnlitterær forestilling. Elevene kunne på denne måten få litt nye innfallsvinkler til litteratur, og samtidig få muligheten til å bli kjent med litteratur på en kreativ og annerledes måte. Elevene fikk utdelt en liste med tekstforslag, som de kunne ta utgangspunkt i til å begynne med. Etter hvert trengte de fleste en del hjelp til å finne flere tekster, da de ikke hadde veldig stor kjennskap til

norsk litteratur i forkant, og Anne hjalp dem derfor med dette. Det var ikke noe krav om at tekstene skulle være korte eller lange, og alt fra lengre utdrag og noveller til korte replikkvekslinger eller korte sitat var greit å ha med. Tre av gruppene hadde valgt å jobbe med demokrati og medborgerskap, noe som utgjorde 15 elever. I og med at det bare var disse elevene jeg skulle observere, ble de tre gruppene sittende i klasserommet for å arbeide, mens gruppene som hadde valgt andre tema, satt på grupperom. Gruppene arbeidet med prosjektet hele timen, og hos samtlige grupper handlet samtalen om hvilke tekster som skulle brukes, hvordan man kunne knytte de ulike tekstene opp til tema, og hvordan den litterære forestillingen skulle se ut til slutt.

Den første gruppa hadde valgt undertemaet «Demokratiets vår», og forestillingen deres skulle handle om hvordan et diktatur kunne utvikle seg til å bli et demokrati. De hadde valgt *Folk og røvere i Kardemomme by* av Thorbjørn Egner som rammefortelling for forestillingen sin, da dette var en tekst de kjente godt til fra før av, og som alle hadde et forhold til. Utenom dette hadde gruppa valgt å sette sammen ganske mange forskjellige tekster i forestillingen sin. Noen av tekstene de hadde med var blant annet «Du må ikke sove» av Arnulf Øverland, men også «Oppskrift For Herrefolk» av Mari Boine, som handler om hvordan det opplevdes for samene å bli undertrykt av nordmenn. De hadde også med dikt fra både Trygve Skaug og Jakob Sande, og fikk på denne måten med både samtidsdikt og dikt fra lengre tilbake i tid.

Den andre gruppa fokuserte på noe de var opptatt av, nemlig kvinnes plass i samfunnet, og hadde derfor valgt undertemaet «Kvinnerollen gjennom tidene». Noe av bakgrunnen for valg av tema er sannsynligvis også at de allerede hadde jobbet litt med dette i norskundervisningen tidligere, og blant annet lært om Camilla Collett som en foregangskvinne for kvinnekampen. I den litterære forestillingen sin valgte de å fokusere på hvordan kvinnerollen hadde utviklet seg gjennom tidene, og hadde *Amtmannens Døtre* som utgangspunkt for prosjektet. Av andre tekster de valgte å ta med i forestillingen, var blant annet diktet «Til kvinner er vi født» av Inger Hagerup og novellen «Tørst» av Wenche Krossøy, som begge handler om kvinnekamp.

Den tredje og siste gruppa ville fokusere på det å være en medborger, og hadde derfor valgt undertemaet «Alle mot én, én mot alle». Med utgangspunkt i *Gengangere* av Henrik Ibsen, tok de for seg temaet sannhet og løgn, og hvorvidt man alltid skal snakke sant, eller om man noen ganger bør skjule sannheten. Dette knyttet de opp til hvordan man skal forholde seg til andre i samfunnet, da de ønsket å fokusere på hvordan vi som mennesker skal forholde oss til



hverandre, og hvordan dette henger sammen med det å være gode medborgere. I tillegg til *Gengangere*, brukte de blant annet en novelle av Marit Kaldhol som heter «Alle vi», som handler om mobbing og utenforskap.

#### **4.1.2 Timen til Bendik**

Den andre timen jeg observerte, var hos Bendik og hans klasse på Vg2 yrkesfag, som jeg har valgt å omtale som B-lassen. Målet med denne timen var at elevene skulle forstå hva det ville si å være en aktiv medborger, og undersøke hva som legges i medborgerbegrepet, for til slutt å være i stand til å skrive sitt eget debattinnlegg. Timen startet med at Bendik gjennom en PowerPoint-presentasjon gjorde rede for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og snakket om hva det ville si å være en aktiv medborger. Han forklarte også medborgerbegrepet gjennom å parodierte noen av elevene som ikke gjorde slik som de skulle. Blant annet vandret han tvers over klasserommet med litt henslengte armer for å parodierte noen av elevene som bare reiste seg for å gå på do midt i timen, uten å spør om lov først. Ved å parodierte elevene demonstrerte han hva begrepet betydde og koblet det på den måten til hva det ville si å være en medborger i klassefellesskapet, og at man gjerne følger et sett med lover og normer når man er del av et fellesskap.

Siden timen var en del av et større undervisningsopplegg som gikk over flere timer, fulgte deretter en gjennomgang av hva de hadde jobbet med så langt. I starten hadde de først hatt en generell innføring i appellformer, hvor de hadde lest leserinnlegget «Kjærlighetsfolket» for å undersøke hvordan forfatteren hadde brukt de ulike virkemidlene. De hadde også jobbet med to forskjellige noveller i forkant av denne økten, og de ble valgt ut på bakgrunn av hva Bendik tenkte elevene kunne synes var engasjerende, og som de muligens kunne mene noe om. Blant annet hadde de tidligere hatt en debatt om temaet abort, på bakgrunn av elevenes ønske, og en av novellene Bendik valgte var derfor «Kven sin kropp er dette» av Rønnaug Kleiva, som tar for seg nettopp dette. Til denne teksten hadde elevene fått utdelt spørsmål som de hadde jobbet med både individuelt og i grupper, før de snakket sammen i plenum. Den andre novellen de hadde lest var «Matt 18.20» av Tor Åge Bringsværd, som blant annet tar for seg hva det vil si å være en kristen, men som også tar opp dagsaktuelle problemstillinger som rasisme. Denne teksten arbeidet de ikke videre med, bortsett fra at de leste den sammen, og deretter diskuterte tematikken. I tillegg til å arbeide med disse tekstene, hadde de som sagt

også gjennomført en debatt om abort, hvor elevene måtte øve på å ta et standpunkt og argumentere for det.

Etter en kort gjennomgang av hva de allerede hadde vært gjennom tidligere, leste Bendik tre debattinnlegg høyt for klassen, samtidig som elevene hadde teksten foran seg. Dette gjorde han for at alle elevene skulle ha lik tilgang på teksten, da noen av elevene slet med lesingen. Det var Bendik som hadde valgt ut tekstene, men de var valgt med tanke på hva som kunne engasjere elevene. Den første teksten han leste var «Kjærlighetsfolket», som er et leserinnlegg som handler om mennesker med Downs syndrom. Dette var en tekst Bendik hadde brukt i flere år fordi elevene hadde gitt uttrykk for at det var en tekst de likte, og fordi den fungerte godt som et eksempel på sjangeren. Denne hadde de som nevnt allerede lest en gang tidligere, da de jobbet med appellformene, men den ble tatt opp igjen i denne timen slik at elevene kunne diskutere den videre, og fordi den var et godt eksempel på den typen tekst de selv skulle i gang med å skrive. Deretter leste han et debattinnlegg som handlet om stemmerett for 16-åringer, som vekket stort engasjement og debatt i klasserommet, da det var et veldig treffende og aktuelt tema for elevene. Den siste teksten Bendik leste, var et debattinnlegg som omhandlet religionsfrihet, og hva det ville si når mindretallet ikke blir hørt. Da dette var en noe mer lokal debatt, vekket også dette debattinnlegg engasjement blant elevene.

Etter hver av tekstene som ble lest høyt i klassen, ble det i en klassesamtale som Bendik ledet, diskutert hva tekstene handlet om, og hva elevene tenkte om det som ble tatt opp. Bakgrunnen for å lese disse debattinnleggene, i tillegg til å diskutere temaene tekstene tok opp, var som nevnt at elevene selv skulle bli i stand til å skrive et eget debattinnlegg i etterkant, som de skulle forsøke å få publisert i avisen. Avsluttende ble det derfor diskutert hva elevene kunne tenke seg å skrive debattinnlegg om, litt om hvordan man kunne gjøre det, og hva som var viktig å huske på. På slutten ble dette knyttet til det som var fokuset i starten av undervisningsøkten, nemlig hva det ville si å være en aktiv medborger i det demokratiske samfunnet, og at det å skrive debattinnlegg kunne være en god måte for elevene å delta i demokratiet på.

## 4.2 Demokrati og medborgerskap

Jeg vil nå analysere datamaterialet ved hjelp av kategoriene jeg har gjort rede for tidligere. Denne kategorien forsøker å svare på det første av prosjektets forskningsspørsmål: *Hvordan forstår lærerne det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og dets plass i norskfaget?*

### 4.2.1 Begrepsforståelse

Først og fremst ønsket jeg å finne ut hvordan Anne og Bendik forstod det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. For å svare på dette, valgte begge lærerne å ta for seg de to begrepene som det tverrfaglige temaet består av, hver for seg. Begge lærerne forklarte kort og enkelt hva de mente lå i begrepet *demokrati*, og de var begge enige om at begrepet i bunn og grunn handlet om styresett, stemmerett og medbestemmelse. En slik forståelse av begrepet sammenfaller i stor grad med Europarådets definisjon av demokratiet som *styringsform*, som ble gjort rede for i kapittel 2.1.1. Anne sa blant annet følgende: «Demokrati, da tenker du kanskje styresett og stemmerett og sånne ting». Bendik understrekte noe av det samme: «Altså, demokrati handler jo om styresett og medbestemmelse på den måten». Bendik trakk også frem både ytringsfrihet og pluralisme som sentrale verdier i et demokrati:

At jeg kan hevde min mening, at jeg kan våge å ytre meg, at jeg kan våge å stå for noe selv om det kanskje er motstrøms, at det ikke plent trenger å være det som alle andre tenker, at det faktisk er lov i demokratiet. At vi har pluralisme, en sentral verdi i et demokrati, og tenker at ulikhetene er positive ting, og at jeg kan være en del av ulikheten uten å bli hetset av andre.

Videre ble det også tydelig at begge lærerne tenkte ganske likt om begrepet *medborgerskap*. Både Anne og Bendik koblet medborgerbegrepet til det å være en aktiv deltaker i samfunnet, men også at man i den sammenheng er avhengig av kunnskap om hvordan man kan delta. Anne påpekte blant annet: «Når det kommer til medborgerskap, så er det jo det å bli en deltager i samfunnet, med det behovet for kunnskap og opplæring som det fører med seg da.» Bendik påpeker mye av det samme som Anne, men trekker også frem at mange automatisk tenker på statsborgerskap som et synonym til medborgerskap. Dette kan ses i sammenheng med skillet mellom begrepene *citizenship som status* og *citizenship som rolle* (jf. 2.1.1). *Citizenship som status* samsvarer med forståelsen av at medborgerskap handler om å ha

statsborgerskap, mens *citizenship som rolle* i større grad knyttes til det å være deltaker i et demokratisk samfunn, med visse normer og forventninger. Bendik påpeker at noe av det som ligger i medborgerbegrepet, selvfølgelig kan handle om hvorvidt du er statsborger, og sier blant annet dette:

For meg er det på mange måter deltakelse. Og ikke minst at man kjenner til spillereglene for denne deltakelsen. Det vil si at om man enten er medborger i form av det formelle, mulighetene i form av det med stemmerett. Noen tenker automatisk medborgerskap, at du er myndig og har borgerskap i form av at du er statsborger. Og noe av det ligger jo i det at det å være medborger er jo faktisk å delta i det samfunnet du er en del av.

Bendik presiserer likevel videre at selv om statsborgerskap kan være en del av det å være en medborger, rommer også medborgerbegrepet så mye mer enn det. Bendik bruker begrepet «dugende menneske», mens Anne bruker ordet «gagns menneske», når de skal forklare hva slags menneske de mener utgjør en god medborger. Dette kan ses i sammenheng med begrepet *citizenship som rolle* (jf. 2.1.1), da en slik forståelse av medborgerbegrepet impliserer en verdi- og handlingsdimensjon. Anne trekker blant annet frem viktigheten av å forstå sin egen rolle i samfunnet gjennom ikke å bare tenke på seg selv, men også ta hensyn til menneskene rundt seg, og tenke på hvilke konsekvenser egne valg vil ha for andre. Hun sier blant annet:

Og så tenkte jeg med medborgerskap for eksempel på likeverd og likestilling. [...] Men det å være et gagns menneske, som ikke bare tenker på seg selv, men tenker på andre med å bygge opp andre, og gjør gode og kloke valg, og tenker på hvilke konsekvenser det har for andre hvis jeg velger sånn.

Bendik mener også at det å være en god medborger handler om å bidra til at andre rundt deg har det greit, og tenke på konsekvenser overfor menneskene rundt deg, men gjør samtidig et poeng ut av at medborgerskap kan ses i motsetning til begrepet utenforskap:

Vi pleier å si at du skal bli et dugende menneske. Noe av det handler om å være en medborger, at du gjør sånn at de andre også kan ha det greit [...] at man handler på en slik måte at man også ser den andre, og at det man gjør også har en følge i forhold til

de jeg møter. [...] For meg er medborgerskap tanken på å være det motsatte av utenforskap. Vi skal være en del av samfunnet, og ikke være på siden av samfunnet, og da må man finne ut hvilke spilleregler som gjelder her for å faktisk få lov å være en del og ikke bli den som er utenfor.

Alt i alt kan man si at både Anne og Bendik oppfatter begrepet demokrati mest som et styresett, og at det handler om stemmerett og medbestemmelse, mens deres forståelse av medborgerbegrepet i stor grad samsvarer med begrepet *citizenship som rolle*.

#### **4.2.2 Demokrati og medborgerskap sin plass i norskfaget**

Videre var det interessant å undersøke hva lærerne tenkte om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap sin plass i norskfaget. Begge lærerne omtaler temaet som sentralt i norskfaget, og beskriver det som noe som ligger i bunn av veldig mye av det som skjer i undervisningen. Anne påpeker nettopp dette, og understreker at temaet er noe som ligger implisitt i norskfaget, men som til tider også gjøres eksplisitt:

Jeg tenker at det er et veldig sentralt tema, som, nå tenker jo jeg i forhold til norsk da, at nesten hele norskfaget handler om det, implisitt. Så gjør vi det jo eksplisitt, fra tid til annen i hvert fall.

Sammenlignet med Anne kommer ikke Bendik med en konkret uttalelse om at demokrati og medborgerskap er et sentralt tema i norskfaget. Han forklarer likevel hvordan man på ulike måter har jobbet med temaet i norskfaget tidligere, blant annet gjennom å lese tekster eller gjennom undervisning om de retoriske appellformene, og viser på denne måten hvordan det er sentralt. Han beskriver også hvordan han mener at innføringen av det tverrfaglige temaet gjør det tydeligere at norskfaget skal bidra til at elevene skal kunne hevde meningen sin ut i samfunnet. Han sier blant annet:

I læreboka som vi hadde før, var det mer fokus på at du skulle [...] kunne hevde din mening mest i klassesituasjon, mest i det som skjer i det nære, men nå er det enda mer fokus på at du skal hevde din mening ut i samfunnet. Jeg opplever at den ligger tydeligere i norsken nå, enn den gjorde før.

Videre snakket vi om hvilke tanker lærerne hadde om innføringen av det tverrfaglige temaet, og temaet sin plass i norskfaget. Anne er helt tydelig på at hun synes det er bra, og at det ikke er noe som vil bli vanskelig å få inn i undervisningen. Hun understreker samtidig noe av det hun kommenterte tidligere, om hvor sentralt hun tenker temaet er i norskfaget, og at det ligger i bunn av mye av det som behandles i faget:

Jeg syns det er bra at dette har kommet inn i læreplanen og skal behandles i norskfaget. Ja, det er sentralt. Jeg tror det er ganske enkelt, i hvert fall i norskfaget, å få det inn. [...] Det ligger i bunn av veldig mye av det vi gjør i norskfaget.

Bendik sier at det blir litt tydeligere at temaet skal behandles i norskfaget når det kommer inn som et tverrfaglig tema, men påpeker samtidig at han mener det alltid har vært en del av norskfaget: «Det har jo vært før, men ikke så tydelig som dette her». Han kommenterer likevel at dette kanskje bare er hans oppfattelse av hvilken plass temaet har hatt i norskfaget tidligere:

Så det er litt mer tydelighet, og fokus på å hevde meningen din ut. Og at det gjelder ikke bare det lokale, men både det nasjonale og globale. Så sånn sett, har det vært der, men ikke like tydelig. I mine øyner, vel og merke.

Både Anne og Bendik er altså enige om at demokrati og medborgerskap er et sentralt tema, og at det allerede ligger implisitt i norskfaget. Dette kommer også til uttrykk i Bendik sin forståelse av at temaet allerede har vært en del av norskfaget, og at presiseringen i læreplanen bare gjør fokuset enda tydeligere. De er også begge enige om at det ikke vil være vanskelig å berøre temaet i norskundervisningen.

## 4.3 Arbeidsmåter

Ved hjelp av denne kategorien skal jeg forsøke å svare på det andre forskningsspørsmålet i prosjektet: *På hvilke måter arbeider lærerne med litteratur i undervisningen om demokrati og medborgerskap?*

### 4.3.1 Tilnærming til litteraturen

Et av funnene når det kommer til hvordan lærerne nærmer seg litteraturen, er at både Anne og Bendik har fokus på en tematisk tilnærming, og er opptatt av at en slik tilnærming kan være hensiktsmessig for demokratiopplæringen. Litteraturen som lærerne har valgt å arbeide med i forbindelse med det tverrfaglige temaet, handler altså i stor grad om tema som kan kobles direkte til enten demokrati eller medborgerskap. Jeg fant også at Bendik i tillegg til den tematiske tilnærmingen har fokus på hvordan arbeid med debattinnlegg som sjanger kan bidra til å utvikle elevene som demokratiske medborgere. Begge trekker frem i intervjuet at en tematisk tilnærming til tekster kan være en god måte å arbeide med litteratur på for å lære om demokrati og medborgerskap, og Anne har et særlig fokus på tekstenes tema i opplegget som blir observert hos A-klassen. Hun sier blant annet at ved å velge en tematisk tilnærming til tekstene kan man enklere se eldre og nyere tekster i sammenheng, og blant annet fokusere på hvordan ting man leser om har endret seg med tiden:

Det går jo an å ha en tematisk tilnærming, der man velger tekster som går spesifikt på det. Der man trekker inn både eldre tekster og nyere tekster, at du tenker over tid, hvordan var det før og hvordan har det forandret seg, og hvordan er det nå.

Anne beskriver her noe av det hennes eget opplegg i A-klassen handler om. Elevene tar i dette prosjektet i bruk tekster som de kan knytte tematisk til sine valgte undertemaer innenfor demokrati og medborgerskap. Eksempelvis knyttes både *Amtmannens Døtre* og «Til kvinner er vi født» opp mot undertemaet hos gruppa som fokuserer på kvinnerollen gjennom tidene, og temaet blir dermed den røde tråden i forestillingen. Poenget med prosjektet var altså å lage et litterært program, hvor elevene skulle ta i bruk tekster innenfor et av de tverrfaglige temaene, for deretter å lage en forestilling om dette:

Hovedpoenget er at de skal velge seg ett av de tre tverrfaglige temaene, og velge tekster innenfor et av dem, og kanskje smalne det enda mer inn. Sånn at de tar en del

av det, noen velger kanskje demokrati, noen velger et eller annet med det å være en medborger.

Når hun videre skulle beskrive hva som kunne bidra til at noen av forestillingene og gruppene stod frem som særlig gode, påpekte hun igjen viktigheten av å ha et tydelig fokus på tema i tekstene, og at elevene måtte klare å gjøre en god formidling av den tematikken de hadde valgt å fokusere på. Eksempelvis ble det viktig for gruppa som valgte undertemaet «Demokratiets vår», å smalne tekstutvalget til dette temaet, slik at det ble en tydelig sammenheng mellom tekst og tema. Det kommer derfor tydelig frem at en tematisk tilnærming er sentralt i Annes syn på hvordan man kan arbeide med demokrati og medborgerskap i litteraturundervisningen:

Det er jo kanskje sånne ting som kan skille de veldig gode gruppene fra de litt mer middelmådige formidlerne. Hvor mye klarer de å gå inn i tematikken, og sette fokus på den, og få formidlet noe om tema. Så de må ha begge deler, men vi ønsker jo kanskje at den tematiske røde tråden skal være det viktigste.

Bendik påpeker blant annet teksters mulighet til å formidle et tema og et innhold, både det som står konkret i teksten, men også det man kan tolke ut fra det man leser. Han understreker gleden han finner ved at man gjennom å snakke om tekstene man har lest, kan komme frem til en dypere forståelse av tematikken i tekstene:

Jeg har jo stor tro på at tekster kan formidle både først og fremst det du ser og leser direkte ut av teksten, men også at det er tolkninger. Og det er noe av det kjekkeste jeg ser, når vi diskuterer litt, at disse tekstene her de viser noe i forhold til medborgerskap, som man ikke har tenkt over.

Alle tekstene som blir brukt i undervisningen til Bendik, har en tematikk som på den ene eller andre måten kan kobles til demokrati og medborgerskap. Blant annet kan novellen «Matt. 18.20» fortelle oss noe om hvordan vi som mennesker møter de som er annerledes enn oss selv, og hva det vil si å være en god medborger i en slik situasjon. Debattinnlegget om stemmerett for 16-åringer tar på sin side opp sentrale aspekt ved et demokrati, som er særlig relevant og engasjerende for elevene som enda ikke har fått stemmerett. Bendik var tydelig på at det var gjennomtenkt å velge temaer som kan knyttes til demokrati og medborgerskap, men



som elevene også kan oppleve som aktuelle og engasjerende. Målet var at disse tekstene muligens kunne sette i gang noen tankeprosesser hos elevene, om temaene som ble tatt opp i tekstene de leste:

[...] og viser at grunnen til at jeg har gjort de tingene som jeg har gjort, er på grunn av at jeg vil at de skal få litt tanker om hvilken råderett de har over egen kropp for eksempel, hvilken råderett og ytringsmulighet de har i samfunnet, og hva tenker vi om hva et menneske er, og hva er et menneske verdt? Alt dette er sentrale ting, som de kan reflektere over.

Samtidig kommer det tydelig frem både i undervisningsopplegget til Bendik og i intervjuet som blir gjennomført i etterkant, at han har et tydelig mål om at noen av de tekstene han tar i bruk i undervisningen, skal bidra til at elevene får en større forståelse for debattinnlegg som sjanger. Bendik påpeker flere ganger et ønske om at arbeidet med debattinnleggene skal gjøre det enklere for elevene å skrive egne debattinnlegg i etterkant. På denne måten vil han bidra til å gjøre dem i stand til å delta i demokratiet: «Det er nok det som kanskje preger meg mest i forhold til det som går i opplæringen [...] at de skal forstå hvordan de kan delta i dette her.» Dette kan ses i sammenheng med funnene i første analysekategori og Bendiks tanke om viktigheten av at elevene blir aktive deltagere i demokratiet. Sjangertilnærmingen kommer også til uttrykk når han poengterer at debattinnlegget om stemmerett for 16-åringer og debattinnlegget om religionsfrihet hadde som hovedoppgave å fungere som modelltekster: «fokuset var bare at de skulle se to ulike måter å hevde meningen sin på, og at sånn kan et debattinnlegg se ut». Samtidig som arbeidet med debattinnleggene skulle lære elevene å skrive egne debattinnlegg, var det i tillegg viktig for Bendik at undervisningen viste elevene hvordan de kunne delta i demokratiet, også uten å ha stemmerett:

Jeg tenkte dette var en grei overgang til det å kunne skrive debattinnlegg, at man kan gjøre noe annet når man ikke blir hørt i forhold til stemmerett. Kanskje det kan være vel så effektivt, hvis du er god til å skrive. Så egentlig det å ta ulike sider av demokratiet, å vise til ulike muligheter og rettigheter man har i forhold til dette.

Fokuset på å finne virkemidler i tekstene er også større i undervisningsopplegget til Bendik, sammenlignet med undervisningsopplegget til Anne. Han forklarer hvordan klassen i arbeid med noen av tekstene har jobbet spesifikt med blant annet appellformer: «Da lærer vi om

appellformene etos, patos og logos, og kommer med gode eksempler på det». Han forklarer videre hvordan de i en tidligere økt, når de leste leserinnlegget «Kjærlighetsfolket» for første gang, hadde et tydelig fokus på å undersøke hvilke virkemidler forfatteren hadde tatt i bruk, og at de analyserte teksten med fokus på dette:

Det vi gjorde med den var at vi gikk inn konkret å så etter hvilke typer virkemidler den forfatteren hadde brukt. Hvor finner vi etos i denne teksten her [...] Så den har vi rett og slett gått inn og analysert litt, og brukt det på å trene på språklige virkemidler i forhold til det vi kaller for patos, i lag med et par andre tekster tidligere som har vært litt på andre tema, men hvor vi har fokusert på logos, og finne logosvirkemidler.

Bendik ser helt klart en tydelig sammenheng mellom det å jobbe med tekster, både lese dem, diskutere dem, finne virkemidler og til slutt være i stand til å skrive egne debattinnlegg. Han tenker at dette er en god måte å kombinere ulike undervisning, som alt faller innenfor norskfaget. Anne forklarer derimot at hun tenker at arbeid med blant annet retorikk og debattinnlegg hører til en annen del av norskfaget enn litteraturundervisningen. Anne gir dermed uttrykk for at forskjellige arbeidsmåter og sjangre hører til ulike deler av faget: «Da tenker jeg kanskje særlig på det med retorikk, det å skrive fagartikler eller debattinnlegg og de bitene der, det tror jeg kanskje vel så mye er andre deler av norskfaget».

### **4.3.2 Litterære samtaler**

Å snakke sammen om litteratur var sentralt i begge undervisningsoppleggene som ble observert. I A-klassen var opplegget basert på at gruppene som jobbet sammen, skulle sette sammen en forestilling av flere tekster, og det var derfor sentralt å samtale om hvordan dette kunne se ut, og hvordan de ulike tekstene de valgte å bruke, berørte temaet demokrati og medborgerskap. Om bakgrunnen for å legge opp til et slikt prosjekt, hvor elevene selv får ansvar for å finne det meste av litteraturen, og sammen diskutere seg frem til hvordan de ulike tekstene kan knyttes sammen, sa Anne: «Så tenkte vi at det er jo en måte å bli kjent med litteratur på, og det er en litt kreativ oppgave. De får kanskje litt nye innfallsvinkler til litteratur, og kan snakke sammen om det.» Gruppen med undertemaet «Demokratiets vår» var særlig engasjerte i samtalen, og diskuterte hvordan noen av de ulike tekstene de hadde funnet frem til kunne oppsummeres i et undertema. Blant annet diskuterte de teksten «Oppskrift For Herrefolk», om hvordan en gruppe mennesker blir undertrykt. De snakket sammen om

hvordan denne teksten kunne passe inn i forestillingen deres, og samtalen ledet til at forestillingen kunne ta for seg hvordan et diktatur kan utvikle seg til å bli et demokrati. I intervjuet i etterkant fortalte Anne om denne gruppa:

Ja, det er jo særlig en gruppe som er veldig engasjerte. De snakket blant annet om hvilket undertema de skulle ha i prosjektet, og kom frem til at det ut ifra slik de hadde vinklet det kanskje kunne passe med «Demokratiets vår».

En av de andre gruppene hadde også valgt et undertema, slik som oppgaven ba om, og valgte å fokusere på hvordan kvinnerollen hadde utviklet seg gjennom de siste århundrene. Som tidligere nevnt ble undertemaet trolig valgt på bakgrunn av at de hadde lest *Amtmannens Døtre* tidligere i norskundervisningen, og Anne forteller at dette var en tekst som så ut til å engasjere denne gruppa. Jeg observerte gruppa diskutere andre tekster som også kunne passe til temaet, og de fant blant annet diktet «Til kvinner er vi født» av Inger Hagerup. Anne tipset dem også om novellen «Tørst» av Wenche Krossøy, og da fant de etter hvert ut at de ville fokusere på hvordan kvinnerollen hadde utviklet seg gjennom tidene, siden de hadde funnet tekster som omhandlet det samme tema, bare fra ulike tidsperioder. Anne påpeker at valget av dette undertemaet trolig handlet om at elevene syntes det var et interessant tema, og at de kunne knytte tekstene til kvinnenens rolle som medborgere i det norske samfunnet:

Ja, de snakket blant annet om utviklingen av kvinnerollen gjennom tidene. Jeg tror kanskje det er noe som engasjerer dem, og at de er litt opptatt av det. Og vi har lest utdrag fra *Amtmannens Døtre* [...] så jeg tror kanskje det begynte der. Så det handler nok mest om medborgerskap, og kvinnene sin plass som borgere i det norske samfunnet.

I Bendik sitt undervisningsopplegg diskuterte de tekstene de hadde lest i en klassesamtale. Bendik ledet selv denne samtalen, og i intervjuet reflekterer han over hvordan en litterær samtale kan fungere. Først og fremst er han tydelig på at det er lettere å snakke sammen om ulike ting i klassen når man kan ta utgangspunkt i en tekst. Blant annet var det flere i klassen som ønsket å snakke om kristendom og hva det ville si å være en kristen, og ved å ta utgangspunkt i novellen «Matt. 18.20», så kunne man gjøre dette uten å blant annet snakke om personer i klassen som hadde en kristen tro: «Da er det lettere å diskutere et sentralt tema uten å bli personlige i så stor grad». Videre forklarer han hvordan de har jobbet med noen av

tekstene de har lest, og at elevene i arbeidet med novellen «Kven sin kropp er dette» fikk en del spørsmål de skulle arbeide med, mens de i arbeidet med «Matt. 18.20» bare leste og diskuterte teksten:

To av tekstene leste vi i lag og diskuterte. Og til den ene teksten fikk de en del spørsmål som de skulle arbeide med selv først individuelt, så fikk de arbeide med det i grupper, og så diskuterte vi det i fellesskap [...] Den andre bare leste vi og diskuterte.

«Kven sin kropp er dette» er en novelle med åpen slutt, og diskusjonen dreide seg derfor mye om ulike hint som elevene plukket opp, og hva det kunne si om hvordan historien endte: «Og spesielt siden det er en novelle med åpen slutt og vi ikke vet hva som skjer, diskuterte vi mye om vi fant hint underveis, og om hva jenta velger til slutt». På denne måten kunne man diskutere innholdet i fortellingen, samtidig som det også var mulighet for å trekke linjer til eget liv uten å bli for personlig. Med utgangspunkt i debattinnlegget om religionsfrihet ble det i den observerte timen diskutert mer tematiske elementer ved teksten, som handlet om at mindretallet også må få komme til orde, og hva man gjør hvis det ikke skjer:

Som vi også diskuterte i samfunnsfag [...] det er jo litt det med flertallet i forhold til mindretallet, som igjen går på demokrati. Hva gjør vi når mindretallet ikke blir hørt, og blir overkjørt? Det er jo en utfordring i mange samfunn hvor mindretallet ikke blir hørt, og hva gjør de, og hva gjør det med et demokrati.

Videre fortalte Bendik om en annen form for samtale som han hadde gjennomført med klassen for en kort stund siden, nemlig en debatt. Elevene fikk selv velge hva som skulle debatteres, og valgte temaet abort. En av elevene fikk også prøve seg som ordstyrer. Bendik trekker frem muligheten en slik aktivitet gir til å utvikle elevenes evne til å kunne ta noen andres standpunkt i en debatt, som noe av det mest fruktbare med en slik arbeidsmetode:

Han måtte ta et standpunkt han ikke mente, og det hadde vært lærerikt. Han hadde forstått litt mer av hvorfor de faktisk mente det, fordi han faktisk måtte lese seg opp på det han var uenig i.

I sammenheng med Bendiks utsagn om at litterære samtaler kan gjøre det enklere å berøre tema uten å være personlig, var han også opptatt av hvordan disse samtalene forhåpentligvis

kunne bidra til at elevene utviklet en forståelse for at man må vise respekt for at noen tema er vanskeligere enn andre: «At de lærer seg til å av og til ha respekt for at enkelte tema er vanskelige». Dette innebærer også å ha respekt overfor medelever som kanskje opplever samtalene som vanskelige eller utfordrende. Dette gjaldt særlig under debatten om abort, da en av eleven syntes temaet var vanskelig å snakke om:

Så opplevde jeg jo at det var en av elevene som satt og tørket tårene mens vi holdt på med denne debatten. Og når de andre så det, så de også at vi må være forsiktig med måten vi fremmer våre meninger på, sånn at vi får det på en respektfull måte.

På spørsmål om hva elevene lærer om demokrati og medborgerskap ved å ha slike diskusjoner og debatter, trekker Bendik også frem det å lære seg å vente på tur når man er i en samtale: «Der de nå har lært seg å vente på tur, for eksempel, og at man ikke bare kjører over og kjører gjennom». Samtidig påpeker han viktigheten av at man lærer seg å høre på hva andre tenker om en sak og andres perspektiver. Han understreker at elevene på denne måten kan forstå at man kan være respektfull i møte med andre i en diskusjon, selv om man kanskje selv tenker noe annet om det man diskuterer:

Å ikke bare diskutere for å diskutere, men å diskutere for å høre den andre, og da få meningsbrytninger, og ikke plent krangel. At vi også fokuserer på at vi skal ha en respektfull meningsmotstander selv om vi er uenige i sak.

Avslutningsvis oppsummerer Bendik et ønske om at en slik type undervisning skal oppleves relevant og lærerik for elevene og gjøre dem i stand til å delta i diskusjoner og samtaler utenfor skolen også. Håpet er at elevene skal oppleve engasjement og en følelse av at det man gjør på skolen, er viktig både her og nå, men også for det man vil møte senere i livet:

Så håper jeg også at kanskje noen kan bli engasjert, ikke bare sige ned og tenke at skole er bare noe jeg må, men at skole kan være med å dyktiggjøre meg til det livet som er utenfor skolen, både mens man går på skolen, men også når skolen er slutt.

Ikke minst understreker han et ønske om at elevene også gjennom denne undervisningen skal forstå at demokratiet består av mange ulike typer mennesker, og at man ikke er nødt til å gjøre slik som alle andre gjør, hvis man selv ikke ønsker det: «Man må ikke følge strømmen eller

legge bånd på seg selv som følge av at man ikke er blant dem som er majoriteten i samfunnet.»

## 4.4 Norskfagets bidrag til demokratiopplæringen

Denne kategorien forsøker å svare på prosjektets siste forskningsspørsmål: *På hvilke måter bidrar norskfaget som helhet til demokratiopplæringen?*

### 4.4.1 Lesingens rolle i demokratiopplæringen

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som norskfaget har særlig ansvar for å utvikle. Både Anne og Bendik var enige om at lesing kan ha en sentral rolle når det kommer til å utvikle ferdigheter som har med å leve seg inn i hvordan andre har det, og forstå hvordan andre kan oppleve og tenke om ting. Anne trekker blant annet frem at elevene gjennom opplegget hun gjennomførte, måtte forholde seg til forskjellige tekster. I arbeidet med å velge ut hvilke tekster de skulle ha med i forestillingen, måtte de blant annet vurdere hvilke tekster som ville fungere til å fremme det budskapet de valgte å fokusere på. På den måten måtte elevene ta stilling til hva de ulike tekstene formidlet, og hvordan de ville forholde seg til det:

De må jo forholde seg til tekster, og de må jo tenke på hva disse tekstene formidler og om det er noe de selv vil stå for. Om det er det de vil formidle videre, eller om det da er noe de vil kritisere og stille seg skeptiske til. [...] og forhåpentligvis reflektere over det.

Hun beskriver videre muligheten norskfaget gir elevene gjennom at man leser mye forskjellig litteratur. Ved å lese litteratur som ikke bare bekrefter alt man selv tenker, men som heller kan utfordre egen tankegang, kan elevene få erfaring med hvordan andre tenker, og forhåpentligvis utvikle et større perspektiv:

Jeg tror de kan få utvidet horisonten litt. Det er jo litt av det som er med norskfaget, at du ikke bare leser tekster som speiler deg selv, men også får utvidet perspektivet og får sett ting på litt nye måter.

Bendik påpeker noe av det samme når han sier at lesing av litteratur kan gjøre at man øver seg i å leve seg inn i hva andre tenker: «På den måten trene seg opp i å leve seg inn i det andre

mener om dette her, både i form av å lese de du er uenige med, og lese de du er enige med». Ikke minst understreker Bendik hvordan de som leser, også utvikler evne til empati, siden de øver seg på å leve seg inn i hvordan de man leser om, har det. Ved å øve seg på dette er det enklere å leve seg inn i hvordan mennesker rundt en har det i det virkelige liv også:

Så tror jeg det, de sier jo at de som leser mye har større forståelse for hvordan andre har det, siden de har blitt vant til å leve seg inn i andre personligheter man leser om. Og det gjør det lettere å leve seg inn i andres opplevelser og tanker rundt ting.

Oppsummert er både Anne og Bendik enige om mulighetene som ligger i det å lese litteratur. Ved å lese litteratur, både den man identifiserer seg med, men også litteratur man stiller seg kritisk til eller stiller spørsmål ved, kan elevene få en større forståelse for hvordan andre tenker og forholder seg til ting. På denne måten kan elevene utvikle evnen til å leve seg inn i andres opplevelser og tanker, og på den måten utvikle seg som demokratiske medborgere.

#### **4.4.2 Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse**

Av de tre nivåene for opplæring til demokratisk medborgerskap var Bendik tydelig på at det ikke var opplæring *om* demokrati han fokuserte på i undervisningen han gjennomførte i norskfaget, men at han heller kunne ta for seg denne delen i samfunnsfagundervisningen: «Dette er jo ikke så mye med på å vise dem hva demokrati er. Så kanskje ikke så mye akkurat om demokrati som teori og hvordan det fungerer. Det tar jeg i samfunnsfag.» Til tross for dette utsagnet i intervjuet viser undervisningen han gjennomfører noe litt annet, når han blant annet bruker tekster som kan lære elevene noe *om* hva et demokrati er, i tillegg til å bruke tid på å forklare begrepene demokrati og medborgerskap i starten av timen.

Det å utvikle verdi- og holdningskompetanse kan ses på som tilsvarende til opplæring *for* demokratisk deltakelse, som skal forberede elevene på fremtidig deltakelse i demokratiet. Undervisning hvor elevene må ta stilling til egne verdier og holdninger, kan på den måten gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Gjennom å lese tekster og snakke om dem med medelever mente Anne at opplegget som hun gjennomførte, kunne bidra til å utvikle elevenes demokratiske holdninger: «Demokratiske holdninger i hvert fall. De må jo forholde seg til tekstene, og finne ut om det er noe de vil stille seg skeptisk til eller stille seg bak». Bendik stiller seg også bak dette og trekker frem det å lese ulike typer litteratur, men også det

å snakke sammen om tekstene som en viktig måte å forberede seg til deltakelse i demokratiet på: «Det å lese tekster, og på den måten trene seg på å leve seg inn i hvordan andre har det» og «når de kan diskutere en tekst og ikke personer, det tenker jeg er nyttig». Han påpeker også viktigheten av at man trekker inn personlige eksempler, slik at det blir lettere for elevene å kjenne seg igjen i det som blir snakket om: «Så jeg tror kanskje det er det de lærer mest av, at man bruker konkrete, personlige eksempler, både inn i tekstene, men også i møte med dem.» Han understreker viktigheten av at elevene får opplæring i hvordan man kan delta i samfunnet, og at eleven blir:

[...] en medborger i form av at du tilpasser deg den andre, og lærer deg spillereglene for å være en del av samfunnet, og får ytre deg, og får lov å se den andre og diskutere med den andre, ta hensyn til den andre.

Videre er det tydelig hvordan Bendik er opptatt av at elevene gjennom en praktisk tilnærming kan få øve seg på demokratiske prosesser, og på den måten forberedes på demokratisk deltakelse. Dette viser seg igjen i undervisningsopplegget hans, særlig ved at elevene skal skrive egne debattinnlegg som de skal forsøke å få publisert, men også gjennom debatten de har hatt. På denne måten får elevene øvd seg på faktiske demokratiske prosesser. Bendiks tanker om hvor viktig det er at elevene får prøvd en praktisk tilnærming til demokratiopplæring også, viser igjen i hvordan han snakker om opplegget i ettertid:

Jeg tenker jo ganske mye på deltakelse, i form av at hvordan kan du aktivt ytre den meningen i form av det å skrive et debattinnlegg. Det er jo den ene tingen. Det andre er jo hvordan du aktivt kan være med i en debatt og ha saklig debatt der du også kan se den andre sine meninger.

Han er også tydelig på at dette ikke bare er et fokus i akkurat disse undervisningsøktene, men at han gjennomgående forsøker å vise hvordan elevene kan være med å bidra, ytre seg og være med å bestemme: «Jeg prøver å la folk komme til orde, og det er jo en praktisk måte å vise medbestemmelse og medborgerskap, at de faktisk får lov å ytre sine meninger.» Et eksempel på hvordan elevene fikk være med å bestemme, var at de hadde avstemning over hvilket tema de ønsket å debattere i klassen. Da kom klassen først frem til fem ulike temaer som de kunne tenke seg, og deretter stemte de frem abort som det temaet de skulle ha debatt om. Bendik forklarer at han valgte å gjøre dette for at elevene skulle få erfare hvordan man



kan være med å påvirke hva som skal skje, og at det går an å få gjennomslag for det man selv ønsker i et demokratisk samfunn:

Sånn at jeg følger deres, sånn at de og får lov å tenke at når vi spiller inn forslag i timene, så vil også den som leder timene, være med på disse innspillene, og at man skal få gjennomslag. Ikke at man alltid gjør det i et demokrati, men at de skal få lov til å ha gjennomslag.

Samtidig har Bendik et langsiktig mål for øyet og ønsker at denne praktiske undervisningen hvor elevene får prøvd seg på ulike måter å delta i demokratiet, skal gjøre at de vet hvordan de skal forholde seg til samfunnet som et demokrati, og vet hvordan et slikt samfunn fungerer. Han understreker viktigheten av at de lærer hvordan de kan være med å påvirke, slik at de ikke skal ende opp med å oppleve at deres stemme ikke har noe å si:

Så håper jeg jo at når de en gang kommer ut at de på sikt har blitt formet, som gjør at de tenker at det er nyttig å vite litt om den formen vi faktisk driver samfunn på. Og ikke minst kunne navigere, ikke bare tenke at jeg er maktesløs i møte med det jeg har rundt meg, men hvordan kan jeg aktivt gå inn å påvirke.

Alt i alt bidrar Anne sitt opplegg i størst grad til opplæring *for* demokratisk deltakelse og forbereder elevene på demokratiet ved å gi dem kunnskap om verdier og holdninger som forhåpentligvis kan hjelpe dem til å selv kunne delta. Bendik sitt opplegg kan sies å være delt mellom opplæring *for* demokratisk deltakelse og opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse, da opplegget kombinerer undervisning om hvordan man kan delta i demokratiet, med undervisning hvor elevene selv får prøve ut hvordan de faktisk kan delta. Ingen av lærerne har et utpreget fokus på opplæring *om* demokratiet, og mye tyder på at verken Bendik eller Anne tenker at dette faller innenfor norskfagets hovedansvar, men kanskje heller bør behandles i andre fag, som for eksempel samfunnsfag. Til tross for at lærerne gir uttrykk for dette i intervjuet, kan det likevel se ut til at noe av Bendiks undervisning også kan bidra til opplæring *om* demokrati. Blant annet gjør han rede for begrepene demokrati og medborgerskap i starten av undervisningen. I tillegg kan debattinnlegget som handler om stemmerett, muligens lære elevene noe *om* demokratiet, da teksten i tillegg til å høre til en sjanger som handler om å ytre seg, også tematisk tar for seg en sentral del av hva et demokrati er.

### 4.4.3 Inkludering og tilhørighet som demokratisk opplæring

I arbeidet med datamaterialet kom det frem at Bendik hadde en helhetlig tanke om hvordan norskfaget bidrar til demokratiopplæringen, og at det ikke utelukkende er litteraturundervisningen som bidrar til dette. Litteraturundervisningen er heller ikke en isolert del av norskfaget, men inngår flere steder i norskfaget som helhet. På bakgrunn av dette er det interessant å undersøke hva han tenker om hvordan norskfaget som helhet bidrar til å utvikle demokratiske medborgere. I undervisningen jeg observerte hos Bendik, gjorde han et tydelig poeng av å demonstrere hvordan medborgerskap i klassefellesskapet kunne se ut, gjennom å parodierte noen av elevene som ikke fulgte reglene i klasserommet. Gjennom denne parodien forsøkte Bendik å vise dem at han ønsker et inkluderende fellesskap og ønsker å være sammen med dem selv om de ikke alltid følger reglene. Samtidig var det et grep for å vise at han ser hva de gjør, og at de kanskje på denne måten forstår at de ikke skal fortsette å gjøre det:

Og jeg tror kanskje at det de sitter igjen med er kanskje at alle de tingene som de gjør som jeg av og til reagerer på, når jeg da speiler det, kan jeg også bli inkludert. På den måten at jeg ser dere, jeg er ikke enig i alt dere gjør, men jeg liker dere, jeg er glad i dere, jeg ønsker dere vel, men jeg ønsker likevel endring.

Han understreker likevel viktigheten av at det ligger en god relasjon i bunn for å kunne gjøre et slikt grep i undervisningen. Om elevene ikke er trygge på læreren og forstår at dette er et forsøk på å være morsom og skape fellesskap, hadde det ikke fungert: «Jeg kunne ikke gjort det uten at de hadde en relasjon til meg der de følte at jeg ikke var ute etter å ta dem, men at jeg var ute etter å få le sammen med dem». Bendik er tydelig på at han ønsker å ha en god relasjon til elevene sine og at dette er grunnleggende for å kunne påvirke dem. Han understreker at han ikke mener å lede dem på en måte de ikke vet om: «for jeg ønsker å gjøre det, jeg ønsker å lede noen, men jeg ønsker ikke å være sånn manipulerende, at jeg leder dere, men dere vet ikke om det». Det han derimot ønsker, er å kunne påvirke elevene i en positiv retning, når det gjelder holdninger og verdier, og at det derfor er grunnleggende at elevene blir godt kjent med ham og er trygge på ham:

Jeg ønsker å si ærlig at jeg ønsker å lede dem, jeg har noen holdninger og verdier selv, de har jeg så tro på at jeg ønsker at dere skal se noe av dette her. Og det jeg egentlig

bruker mye tid på når jeg skal starte som lærer, er å bli kjent med dem som jeg snakker med, bli kjent med elevene. Så prøver jeg å by litt på meg selv og fortelle litt om mitt liv og hva jeg driver på med.

Videre forklarer han hvorfor han har et særlig fokus på at elevene skal høre til fellesskapet og føle på en tilhørighet, og at dette blant annet handler om at flere av elevene tidligere har opplevd å være utenfor. Dette kan ses i sammenheng med begrepet «turist i klasserommet» (jf. 2.1.3), og at Bendik arbeider for å bygge et fellesskap hvor elevene føler tilhørighet. Han påpeker viktigheten av at alle får føle på å være en del av fellesskapet, og at dette også er en forutsetning for å senere kunne være en del av det fellesskapet som det demokratiske samfunnet er:

Og det er det jeg prøver å gjøre i denne klassen, der det er noen som har opplevd litt utenforskap, og jeg tenker at jeg skal få dem inn i først og fremst klassegjengen, etter hvert skolemiljøet og på sikt tenke at de kan gå ut å være en borger som vet hvordan ting fungerer der ute, og mestre det samfunnet.

Alt i alt har Bendik en forståelse av demokratiopplæringen som noe større enn bare noen isolerte arbeidsmåter. Han ser opplæringen som en større helhet som handler om hvordan elevene gjennom å være sammen i et klassefellesskap, og få oppleve tilhørighet til dette fellesskapet, kan bli rustet til å møte samfunnet og være gode demokratiske medborgere. Han oppsummerer sine egne tanker på denne måten:

Så jeg har jo tro på at mye av denne demokratiopplæringen og dette medborgerskapet, trenger ikke plent komme frem i tekster eller i alt det andre, men at det kommer vel så mye frem i den måten vi er sammen på. Jeg har et håp om at vi i andre enden får ut noen som kanskje har litt mer forståelse for det samfunnet vi lever i, kanskje har litt mer empati med den de møter, og kanskje vil lytte litt mer til den de er uenig med, enn det de gjorde før.

# 5 Diskusjon

Dette kapitlet søker å svare på studiens problemstilling: *Hvordan reflekterer to norsklærere over litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap?* I dette kapitlet diskuteres funnene fra analysekapitlet opp mot det teoretiske rammeverket, samt tidligere forskning, som er gjort rede for i kapittel to. For å sikre en god oversikt vil diskusjonen struktureres etter studiens forskningsspørsmål.

## 5.1 Temaets betydning og plass i norskfaget

### 5.1.1 En aktiv og empatisk deltaker i samfunnet

Det første forskningsspørsmålet undersøker hvordan lærerne forstår det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, men også hvilken plass de tenker at temaet har i norskfaget. Først og fremst er begge lærerne tydelige på at de ser på temaet som sentralt, også for norskfaget, noe som kanskje ikke er så overraskende, siden temaet har blitt såpass tydeliggjort gjennom fagfornyelsen. Et annet viktig funn knyttet til dette forskningsspørsmålet er at begge lærerne har en forståelse av at det å være en medborger handler om å være en aktiv deltaker i samfunnet og ha kunnskap om hvordan denne deltakelsen kan skje. Dette samsvarer med funnene Sætra gjør i sin masteroppgave, hvor demokratisk deltakelse og aktive medborgere er lærernes fremste ambisjon med demokratiopplæringen (2015, s. 37). Det kommer også frem av analysen jeg har gjort, hvordan Anne og Bendik tenker at det å være en god medborger, i tillegg til deltakelse, samtidig handler om å behandle andre mennesker på en god måte, og tenke over hvilke konsekvenser valgene man gjør, vil ha for andre. Deres helhetlige forståelse av medborgerbegrepet samsvarer derfor med begrepet *citizenship som rolle*, som i motsetning til *citizenship som status* som handler om individets rettigheter i form av statsborgerskap, impliserer en verdi- og holdningsdimensjon (Stray, 2011, s. 57). Lærernes forståelse av medborgerbegrepet kan også ses i sammenheng med Solhaugs (2021b) forståelse, der begrepet omfatter de sosiale og politiske sidene ved livet, som blant annet identitet, tillit, tilhørighet, deltakelse og forholdet til andre medborgere.

Tidligere har det å drive «demokratiopplæring» blitt kritisert for å være et vagt og utydelig begrep, som ikke blir tilstrekkelig definert i læreplanene, og at det derfor kan føre til store variasjoner i undervisningen som blir gitt (Stray, 2012, s. 18). Da LK20 ble innført høsten

2020, ble det satt et tydeligere fokus på demokratiopplæringen i skolen, og hva det skulle innebære. Med utgangspunkt i analysen, ser det ut til at Anne og Bendik har en noenlunde lik oppfatning av hva begrepene betyr, og at deres oppfatning av det tverrfaglige temaet stemmer overens med det som kommer frem i læreplanen. Lærernes tanker om viktigheten av at elevene utvikles til å bli aktive medborgere, stemmer overens med det som kommer til uttrykk i overordnet del, hvor det står at «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» og «Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13–14). Disse sitatene viser et tydelig fokus på deltakelse, og viktigheten av at dette blir vektlagt i opplæringen. Denne tanken stemmer også overens med det som blir presisert i læreplanen for norskfaget, nemlig at elevene skal utvikle ferdigheter slik at «de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette viser også til norskfagets ansvar inn mot denne delen av opplæringen, noe jeg vil diskutere nærmere i kapittel 5.3.2.

Som nevnt trekker både Anne og Bendik frem evnen til å tenke over valgene man tar, og hvilke konsekvenser disse vil ha for menneskene rundt, samt å behandle de man har rundt seg på en god måte, som sentralt for å være en god medborger. Denne oppfatningen av begrepet kan også ses igjen i LK20. I overordnet del står det blant annet at «De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Å anerkjenne alle menneskers rettigheter, men også kunne delta i meningsbrytninger og respektere uenighet, vil være sentrale element for en god medborger som skal ta kloke valg og bry seg om sine medmennesker, slik lærerne beskriver innholdet i begrepet. Dette aspektet av medborgerbegrepet kommer muligens enda tydeligere til uttrykk i læreplanen for norskfaget, og da særlig knyttet opp til litteratur. Her blir det blant annet presisert hvordan litteraturen spiller en viktig rolle i utviklingen av elevenes evne til å leve seg inn i andre menneskers liv, og hvordan dette bidrar til å utvikle forståelse, toleranse og respekt:

Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og

respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3–4)

Alle disse eksemplene tyder på at LK20 har gjort det tydeligere for lærerne hva det vil si å drive demokratiopplæring, og at det står klarere for dem hva elevene skal sitte igjen med etter undervisningen. Slik Stray (2012) poengterer at det ofte kan være, blir det gjennom analysen tydelig at forståelsen lærerne har for begrepet demokratisk medborgerskap, også får konsekvenser for hvilken opplæring og undervisning som blir gitt (s. 17). Særlig viser målet om å utvikle elevene til å bli aktive medborgere seg igjen i Bendiks undervisning. Dette målet utgjør en ramme for hele undervisningsopplegget, som innebærer alt fra å lese tekster om demokratiet, til å diskutere det man har lest, eller debattere ulike tema. Siden tekstene som leses er alt fra noveller til debattinnlegg kommer også LK20 sin sidestilling av skjønnlitteratur og sakprosa til uttrykk i undervisningen hans, noe Tønnesson og Blikstad-Balas (2020) påpeker at man ikke har sett så mye av (s. 28). Helhetsforståelsen kommer også tydelig til uttrykk med tanke på at målet til slutt, etter å ha arbeidet på flere ulike måter, er å delta i demokratiet ved å skrive et debattinnlegg. Annes undervisning har ikke et like tydelig fokus på at elevene skal utvikles til å bli aktive medborgere, men har på sin side større fokus på hvordan litteraturen kan bidra til at elevene kan utvikle forståelse for hvordan andre har det, og på den måten utvikles til å bli gode medborgere.

Alt i alt ser det altså ut til at lærerne har en forståelse av demokrati og medborgerskap som er i tråd med LK20. Spørsmålet er om deres felles forståelse nødvendigvis fører til en mer lik undervisning? Analysen viser at undervisningsoppleggene Anne og Bendik gjennomfører, både har likheter og forskjeller. Den største likheten med oppleggene er at begge tar i bruk en tematisk tilnærming til litteraturen, og at det i begge klasserom blir gjennomført litterære samtaler. Den største forskjellen er muligens hvordan Annes undervisningsopplegg fokuserer på én del av norskfaget, mens Bendik sitt tar for seg en større helhet, og ser demokrati og medborgerskap som et overhengende tema gjennom flere ulike arbeidsmåter. Dette kan ses i sammenheng med det Sætra finner i sin masteroppgave, hvor lærerne forholder seg ulikt til læreplanverket (Sætra, 2015, s. 75–76). På samme måte som lærerne han skriver om, bruker tid på ulike deler, blir undervisningens innhold også ganske forskjellig. Dette ser vi også hos Anne og Bendik, hvor Bendik bruker mer tid på demokratiske praksiser, mens Anne bruker mer tid på elevaktive arbeidsformer. Det er viktig å understreke at målet heller ikke var at

undervisningsoppleggene skulle være like, og at undervisningen som er observert, foregår på ulike trinn. Selv om presiseringen av demokrati og medborgerskap i læreplanen sannsynligvis ikke fører til at all undervisning blir lik, eller oppfyller alle mål, er det tydelig at både Anne og Bendik har et fokus for undervisningen som er knyttet til det man kan finne igjen i LK20. Dette kan derfor tyde på at LK20 sin presisering av demokrati og medborgerskap bidrar til en mer felles forståelse av temaet blant lærerne som skal undervise, og gjør det enklere for dem å forstå hvordan de kan legge opp undervisning som fungerer som demokratiopplæring.

## 5.2 Bruk av litteratur i undervisningen

### 5.2.1 Temainnganger og helhetlig norskundervisning

Studiens andre forskningsspørsmål undersøker hvordan lærerne bruker litteratur i arbeidet med demokrati og medborgerskap i norskfaget. Et av de mest sentrale funnene knyttet til dette forskningsspørsmålet er at begge lærerne har et tydelig fokus på en tematisk tilnærming til litteraturen i undervisningen. I både Anne og Bendik sin undervisning står tekster med tema som omhandler enten demokrati eller medborgerskap, svært sentralt. En slik tilnærming kan være hensiktsmessig, da det kan gjøre at elevene opplever norskfaget mer relevant, siden de kan trekke inn egne erfaringer og forkunnskaper, og fordi det gjør det enklere å se norskfaget i sammenheng med andre fag og verden utenfor klasserommet (Sæther & Melvold, 2020, s. 37). Dette kan derfor ses i sammenheng med en erfaringsbasert litteraturundervisning, noe blant annet skolen i Norge og Norden har blitt kritisert for å legge for stor vekt på (Kjelen, 2015, s. 15). Også Penne (2012a) har påpekt hvordan litteraturundervisningen i nordiske klasserom kan miste sin faglige dimensjon til fordel for noe som skal være hyggelig og skape trivsel og velvære hos elevene (s. 248). Gabrielsen (2019) finner derimot det motsatte i sin studie, hvor fokuset på de litterære virkemidlene kommer foran litteraturen som leses, og tekstene fungerer som eksempler innenfor en bestemt sjanger. Dette bidrar til en mer generisk tekstkompetanse, som er relevant og overførbar til andre tekster i samme sjanger (Gabrielsen, 2019, s. 32).

En fare ved kun å fokusere på temaet i teksten er at undervisningen kan bli reduksjonistisk, og at litteraturen på den måten blir et *middel* i stedet for å være et mål i seg selv (Sæther & Melvold, 2020, s. 16). Dette skriver også Penne (2012b) om, men da med fokus på bruk av litterære utdrag. Poenget hennes er likevel tydelig når hun påpeker at dersom litteraturen brukes som middel for å oppnå noe annet, må det ikke forveksles med litteraturundervisning

(Penne, 2012b, s. 167). På bakgrunn av dette kan man si at i undervisningen til Anne fungerer litteraturen til en viss grad som middel for noe annet. Dette kommer til syne ved at de kun fokuserer på temaet demokrati og medborgerskap i tekstene de leser, men også fordi utdragene de bruker fungerer som en illustrasjon til den nye helheten, altså til den litterære forestillingen de utarbeider (Penne, 2012b, s. 167). På den ene siden kan det derfor virke som at Anne muligens har implementert det tverrfaglige temaet i litt for stor grad, sett i sammenheng med at formålet med innføringen var at temaet bare skulle inn der det var en del av det faglige innholdet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38). På den andre siden blir elevene bevisst det tverrfaglige temaets plass i norskfaget gjennom en slik undervisning, og jeg vil i neste delkapittel også komme tilbake til hvordan de spesifikke arbeidsmetodene, som gruppearbeid og litterære samtaler, kan ha bidratt positivt til demokratiopplæring.

Sammenlignet med Anne inkluderer Bendik også analytiske perspektiver i undervisningen, og fokuserer på både sjanger og virkemidler. Til forskjell fra Gabrielsen, som i sin studie finner at fokuset på litterære virkemidler kommer foran litteraturen som leses (2019, s. 32), hadde Bendik et mer helhetlig fokus. Bendik påpekte at tekstene han valgte, skulle fungere som modelltekster og hjelpe elevene til å skrive egne debattinnlegg, noe Blikstad-Balas og Roe understreker som et sentralt mål for mange lærere (2020, s. 102). Tekstene var likevel valgt på bakgrunn av at de kunne engasjere elevene og være aktuelle med tanke på demokrati og medborgerskap. Dette gjorde at teksten ble hovedfokuset i arbeidet, selv om arbeidet i tillegg skulle bidra til at elevene fikk kunnskap om debattinnlegg som sjanger, samtidig som de fikk utvikle sine skriftlige retoriske ferdigheter (Berge, 2012, s. 82). Selv om Bendik sin undervisning også har en analytisk tilnærming, er den altså likevel overordnet tematisk. Demokrati og medborgerskap fungerer som overordnet tema for hele undervisningsopplegget, og det blir derfor naturlig å arbeide med alle de ulike områdene samtidig (Sæther & Melvold, 2020, s. 25). Ved å arbeide tematisk på denne måten får elevene muligheten til å utvikle en mer helhetlig forståelse for norskfaget (Sæther & Melvold, 2020, s. 37). Gjennom en slik undervisning ivaretar også Bendik både analytiske og erfaringsbaserte perspektiver i litteraturarbeidet, samtidig som det blir en god dialog mellom dem (Rødnes, 2014, s. 12).

## **5.2.2 Litterære samtaler og retorisk dannelse**

Et annet sentralt funn når det kommer til arbeidsmåter, er at både Anne og Bendik gjennomfører litterære samtaler i undervisningsoppleggene som blir observert. En slik måte å



arbeide med litteratur på henger sammen med sosiokulturell læringsteori, hvor tanken er at læring skjer best i samarbeid og dialog med andre mennesker (Aase, 2005a, s. 107). Ved å diskutere det man har lest, med andre, får man bekreftet og avkreftet egne opplevelser og tanker om teksten. I tillegg har det stor verdi for diskusjonen dersom man har en lærer som veileder samtalen (Keen, 2007, s. 146), slik det var i B-klassens helklassesamtale.

Vanligvis tar man utgangspunkt i elevenes erfaringer med lesingen i disse samtale, og denne type undervisning har derfor som oftest en erfaringsbasert tilnærming (Sæther & Melvold, 2020, s. 18). Både i A- og B-klassen knytter elevene de sentrale temaene i tekstene til sine egne erfaringer i de litterære samtale, noe som i flere tilfeller skaper et stort engasjement. På bakgrunn av mange års erfaring med litterære samtaler i klasserommet påpeker Hennig og Eriksen nettopp at slike samtaler ofte kan skape mye engasjement hos elevene (2021, s. 13). Også Rødnes og Ludvigsen (2009) og Andersen (2018) finner et slikt engasjement hos elevene når de knytter tekstens tema til egne erfaringer. I A-klassen er det likevel én av gruppene som ikke på samme måte kobler temaet til egne erfaringer, men heller reflekterer over hvordan andre mennesker kunne relatert til teksten. Dette kan ses i sammenheng med det Hilmarsen (2019) finner i sin studie, om at elevene på denne måten distanserer seg fra tematikken, muligens fordi det blir for personlig.

Gjennom den litterære samtalen får elevene muligheten til å utvikle sine muntlige ferdigheter, noe som ifølge Berge (2012) er en av ferdighetene som ligger til grunn for en retorisk dannelse. Dette kommer også frem i beskrivelsen av det tverrfaglige temaet i læreplanen for norsk, hvor det blir presisert at utviklingen av muntlige retoriske ferdigheter er sentralt for temaets formål i norskfaget. Både i gruppesamtale i A-klassen og i helklassesamtalen i B-klassen får elevene erfaring med å «håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). På denne måten får elevene utviklet seg som aktive medborgere, som er i stand til å delta i demokratiske prosesser. Det kommer også tydelig frem i analysen at Bendik er særlig opptatt av at elevene, gjennom denne undervisningen, skal bli i stand til å ytre seg, og gjennom arbeid med de muntlige retoriske ferdighetene bidrar norskfaget på denne måten til utdanning av demokratiske medborgere (Hogarth et al., 2021).

Med utgangspunkt i analysen, og engasjementet elevene viser i de litterære samtale, kan man anta at dette er en undervisningsform som elevene verdsetter. Dette finner også

Gourvennec (2016) i sin studie, hvor elevene fremhever betydningen av å samarbeide om en litterær tekst. Rullestad (2021) finner også at en slik vektlegging av elevaktive undervisningsformer vil fungere godt i opplæringen av demokratiske medborgere, da elevene på denne måten kan få erfaring med å øve på sentrale ferdigheter og oppgaver som de vil møte senere i livet. En viktig forutsetning for at slike samtaler skal fungere, er ifølge Hennig (2010) samtalemiljøet i klassen. Som man tydelig kunne se i helklassesamtalen som ble ledet av Bendik, har læreren en viktig rolle, og må være modell for hvordan en litterær samtale fungerer. Samtidig er det viktig å skape en opplevelse av fellesskap (Hennig, 2010, s. 178, 181). Elevenes engasjement og deltakelse i de litterære samtalene som ble observert, kan derfor også tyde på at forutsetninger som trygghet og tilhørighet la til rette for at samtalene fungerte så godt (Stray, 2012, s. 28). At miljøet i klassen var trygt, var antageligvis også det som gjorde det enklere for noen av elevene å åpne seg for hverandre når de snakket om vanskelige tema i tekstene de leste.

## **5.3 Demokratiopplæring i norskfaget som helhet**

### **5.3.1 Lesing som sentralt i empatiutvikling**

Det tredje forskningsspørsmålet søker å svare på hvordan norskfaget som helhet kan bidra til opplæring av demokratiske medborgere. Norskfaget har særlig ansvar for lesing, som er en av de grunnleggende ferdighetene som skal utvikles. Et sentralt funn knyttet til det tredje forskningsspørsmålet er at begge lærerne er enige om at lesing kan ha en sentral rolle i utvikling av empati, og at elevene på denne måten kan utvikle evnen til å leve seg inn i andres opplevelser og tanker. Dette bygger opp under det både Andersen (2011) og Nussbaum (2016) sier om litteraturens potensial i utviklingen av evne til empati og demokratisk samfunnsansvar, samt litteraturens bidrag til pensumet for verdensborgerskap. På bakgrunn av dette kan man anta at lærerne gjennom norskundervisningen ønsker å veilede elevene mot å bli skjønnsomme lesere, som evner å beholde et nøytralt aspekt samtidig som de bringer egne erfaringer inn i lesingen (Nussbaum, 2016, s. 10). Andersen trekker også frem evnen til innlevelse som avgjørende for å blant annet å bli et «gagnlig samfunnsmenneske» (2011, s. 19). På samme måte som Wettre (2021) og Lauritzen et al. (2021) finner i sine studier at skjønnlitteratur har potensial til å belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, dersom man veileder elevene mot å bli skjønnsomme lesere, kan man trolig anta at det samme vil være gjeldene i møte med demokrati og medborgerskap.

Lesingens mulighet til å bidra til elevenes utvikling av empati, kan også knyttes til det som kommer frem om litterære samtaler i kapittel 5.2.2. Ved å utvikle en større evne til å leve seg inn i andres opplevelser og tanker vil det sammen med et trygt klassefelleskap antageligvis også legge til rette for at det blir enklere å åpne seg opp og samtale om egne erfaringer. Gjennom analysen blir det tydelig at Anne også er opptatt av at elevene skal lære å forholde seg kritisk til tekst og lese tekstene på en kritisk måte for å vurdere hvorvidt de er enige i det tekstene formidler, eller om tekstene uttrykker noe de vil stille seg skeptisk til. Nussbaum (2016) påpeker at det er viktig å oppmuntre elevene til en slik kritisk tilnærming til det man leser. Hun understreker at man ved å stille kritiske spørsmål til teksten blant annet kan se teksten, og ens eget forhold til den, tydeligere (Nussbaum, 2016, s. 45). Alt i alt kan man på bakgrunn av dette si at lesing har potensial til å utvikle elevene som demokratiske medborgere, og at lesing er sentralt i norskfagets undervisning om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

### **5.3.2 Norskfagets opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse**

Et annet viktig funn med tanke på det tredje forskningsspørsmålet er at lærerne gjennom intervjuene vektlegger norskfagets bidrag til opplæring både *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. En slik forståelse av norskfagets ansvar inn mot opplæringen av demokratiske medborgere kommer også til uttrykk i beskrivelsen av det tverrfaglige temaets plass i norskfaget. Her blir det som nevnt presisert at elevene skal utvikle ferdigheter slik at «de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette sammenfaller dermed både med lærernes forståelse av medborgerbegrepet (jf. 5.1.1), samt deres forståelse av hvordan norskfaget som helhet kan bidra inn mot demokratiopplæringen. Sammenlignet med læreplanen for norsk blir det i overordnet del av læreplanen lagt vekt på opplæring både *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Dette viser hvordan alle nivåene er sentrale i skolen som helhet sin opplæring av demokratiske medborgere, noe både Furnes (2017) og Bytingsvik (2021) også finner i sine studier. At opplæring *om* demokrati ikke er spesifisert i temaets formål i norskfaget, tyder på at lærerne, som vektlegger opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse i sin undervisning, har en forståelse av norskfagets bidrag til demokratiopplæringen som stemmer overens med læreplanen.

Mye av det lærerne gjør i undervisningen som blir observert, blir bekreftet av det de forteller om i intervjuene, blant annet tanken om at norskfaget særlig kan bidra til opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Gjennom analysen blir det tydelig at lærerne knytter opplæring *for* demokratisk deltakelse til blant annet lesing og samtale om litteratur, noe de også arbeider med i undervisningen. Lærerne påpeker hvordan det å lese og arbeide kritisk med ulik type litteratur kan bidra til å utvikle elevenes verdi- og holdningskompetanse og på den måten forberede dem på å delta i demokratiet (Biseth, 2014, s. 34–35; Stray, 2012, s. 21). Ifølge Biesta (2006) er det likevel begrenset hvorvidt undervisningen kan bidra til å styrke demokratiet og demokratiske verdier, dersom den ikke fokuserer på deltakelse, og understreker på denne måten viktigheten av at man også underviser *gjennom* demokratisk deltakelse (Biseth, 2014, s. 35). Bendik uttrykker flere ganger viktigheten av at elevene får muligheten til å delta, og dette viser også igjen i undervisningen hans. Blant annet er målet med undervisningsopplegget hans at arbeidet skal munne ut i at elevene selv skal skrive debattinnlegg, som de skal forsøke å få publisert. Tidligere har de også gjennomført debatter og avstemninger hvor elevene har fått være med å bestemme, noe som bekrefter det han forteller om i intervjuet.

På bakgrunn av det som kommer frem i læreplanen, ser det ikke ut til at *om*-dimensjonen er sentral i norskfaget, noe som samsvarer med det både Anne og Bendik sier i intervjuene. I undervisningen som blir observert hos Bendik, blir det likevel brukt tekster med en tematikk som omhandler demokrati som styreform, i tillegg til at han bruker starten av økten til å forklare begrepene demokrati og medborgerskap. På denne måten kan muligens undervisningen bidra til kunnskap *om* demokrati også, ved at elevene lærer om samfunnet og blir informerte medborgere, selv om det ikke er denne dimensjonen som er hovedfokuset (Stray, 2011, s. 108). Som Furnes (2017) finner i sin studie, er de tre nivåene av demokratiopplæringen forutsetninger for hverandre, og det er derfor ikke sikkert det er nødvendig å sette et så tydelig skille på hvorvidt norskfaget har et ansvar for å bidra til denne opplæringen eller ikke. Bytingsvik (2021) finner at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap dersom alle de tre nivåene er inkludert i opplæringen, noe som taler for at alle nivåene bør behandles i undervisningen, men også at de er forutsetninger for hverandre, slik som Furnes (2017) understreker. Alt i alt blir det likevel tydelig gjennom læreplanens beskrivelser, samt lærernes uttalelser, at norskfaget trolig har et større ansvar for opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse, enn *om* demokrati, selv om undervisningen til tider kan romme flere av nivåene.

### 5.3.3 Tilhørighet til fellesskapet

Et tredje funn knyttet til norskfagets bidrag til demokratiopplæringen handler om hvordan fokus på inkludering og tilhørighet til et fellesskap kan bidra til å utvikle elevene som demokratiske medborgere. Bendik gjør det klart i avslutningen av intervjuet at opplæringen til demokratisk medborgerskap i norskfaget ikke nødvendigvis bare trenger å skje gjennom arbeid med litteratur. Han understreker at måten man er sammen på, har vel så mye å si, samt viktigheten av at elevene får en opplevelse av tilhørighet til et fellesskap, noe som også kommer tydelig til syne i undervisningen hans. På samme måte påpeker Solhaug (2021a) at elevene gjennom å erfare likeverd i skolehverdagen kan oppleve å bli inkludert i et fellesskap (s. 132). Dette er i tråd med det Biesta (2006) sier om at organiseringen av både skolehverdagen og undervisningen må stemme overens med de demokratiske verdiene og prinsippene som man ønsker at elevene skal få innsikt i, dersom de skal få muligheten til å utvikle seg som demokratiske medborgere (s. 124). Det kommer også frem av analysen at noen av elevene i B-klassen tidligere har opplevd utenforskap, og at Bendik derfor har et stort ønske om at de skal oppleve hvordan det er å være en del av et fellesskap. På denne måten fungerer han som en guide for elevene, slik at de skal unngå følelsen av å være turister i klasserommet (Stray, 2011, s. 138).

Bendik sitt tydelige fokus på at elevene gjennom undervisningen skal få være med å delta i demokratiske prosesser, kan også styrke elevenes følelse av tilhørighet. På denne måten kan de få erfare fellesskap, og klasserommet kan bli et sted hvor man opplever å bli hørt og lyttet til. På bakgrunn av dette kan man si at Bendik jobber mot et mer personsentrert klasserom, som også kan kategoriseres som et demokratisk klasserom, hvor elevene blir aktive deltakere (Stray, 2011, s. 143). En slik tilhørighet til fellesskapet kan også knyttes til opplæring *gjennom* demokrati (jf. 5.3.2), da det sannsynligvis vil være utfordrende å delta i demokratiske aktiviteter på skolen, dersom man ikke opplever klasserommet som et trygt sted for å øve seg på senere samfunnsdeltakelse (Iversen, 2018, s. 62). Alt i alt blir det tydelig at det ikke bare er litteraturundervisningen, med lesing og samtale om litteratur, som kan bidra inn mot demokratiopplæringen. Demokratiopplæringen er større enn bare noen få isolerte arbeidsmåter. Norskfaget som helhet kan dermed bidra mot målet om å utvikle demokratiske medborgere ved å gi elevene muligheten til å være en del av et fellesskap hvor de får erfare tilhørighet og demokratisk praksis.

## 5.4 Konklusjon

Arbeid med demokrati og medborgerskap i norskfaget er et tema som er lite forsket på. Samtidig kommer det tydelig til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 at temaet nå skal inn i skolen, også i norskundervisningen. Formålet med studien har derfor vært å undersøke hvordan man kan arbeide med litteratur, og hvilken rolle litteraturen kan ha, i undervisning om demokrati og medborgerskap. I det følgende delkapitlet tar jeg for meg studiens konklusjon før jeg drøfter didaktiske implikasjoner og kommer med forslag til videre forskning.

Alt i alt, kan den overordnede problemstillingen for prosjektet: *Hvordan reflekterer to norsklærere over litteraturens rolle i arbeid med demokrati og medborgerskap?* besvares på denne måten: Demokrati og medborgerskap er grunnleggende i all norskundervisning, og ligger på den måten implisitt i faget. Lærerne har en forståelse av temaet som er i tråd med læreplanen, hvor det er sentralt at man gjennom undervisningen skal hjelpe elevene mot å bli aktive medborgere, som kan delta i demokrati og ytre sine meninger, samt leve seg inn i, og bry seg om hvordan andre har det. Til tider blir undervisning om temaet gjort eksplisitt, og i møte med dette kan litteraturundervisningen ha et stort potensial. En tematisk tilnærming kan være hensiktsmessig i en undervisning hvor litteraturen er i fokus, og hvor temainngangen bidrar til en helhetlig litteraturundervisning som kombinerer analytiske og erfaringsbaserte perspektiver. Lesing av litteratur, og samtaler om tekstene, kan utvikle elevenes empati, og gi dem muntlige ferdigheter, som kan være nyttig for senere samfunnsdeltakelse. Norskfaget bidrar i størst grad til opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse, selv om det til tider også implisitt kan bidra til opplæring *om* demokratiet. Norskfaget som helhet, hvor litteraturen inngår i flere deler, kan også bidra til å utvikle elevene som demokratiske medborgere ved å gi dem opplevelsen av å tilhøre et fellesskap. Avslutningsvis vil jeg konkludere med at norskfagets litteraturundervisning har et stort potensial i møte med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, med den forutsetning at litteraturen får stå i fokus, og ikke blir gjort til et middel for noe annet enn seg selv.

## 5.5 Didaktiske implikasjoner

Den viktigste implikasjonen av forskningen som er gjort i denne studien, er at litteraturundervisningen har en sentral plass i arbeid med demokrati og medborgerskap i norskfaget. Studien har vist at arbeid med litteratur, både gjennom analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger, kan bidra inn mot demokratiopplæringen. Likevel kan det virke som at det mest hensiktsmessige er om læreren evner å kombinere disse tilnærmingene, da dette ser ut til å engasjere elevene. Dette skaper en helhetlig, tematisk undervisning, som bidrar til å binde norskfaget sammen. Ved å kombinere ulike arbeidsmetoder, som alle kan knyttes opp til det overordnede temaet, vil det sannsynligvis også være enklere for elevene å oppleve norskfagets relevans for eget liv og for verden utenfor klasserommet.

En annen viktig implikasjon av det som kommer frem i studien, er at elevenes opplevelse av fellesskap og tilhørighet i klasserommet er sentral for å kunne utvikle seg som demokratiske medborgere. For å gi elevene muligheten til å utvikle seg som demokratiske medborgere må organiseringen av skolehverdagen og undervisningen stemme overens med de demokratiske prinsippene og verdiene som man ønsker at elevene skal få innsikt i. Læreren må forsøke å guide elevene til å bli en del av fellesskapet, i tillegg til å arbeide mot et demokratisk klasserom, hvor alle elever føler at de blir hørt og lyttet til. På denne måten vil det bli enklere for elevene å delta i undervisningen, og utvikle ferdigheter som er nødvendige i et demokrati.

## 5.6 Forslag til videre forskning

Med tanke på at studien bare undersøker to læreres undervisning, er ikke forskningen representativ for et større utvalg. Videre ville det derfor vært interessant å gjennomføre den samme undersøkelsen på andre skoler og på andre trinn, for å få en bredere forståelse. For å få en bredere forståelse av tematikken kunne man også gjort større kvantitative undersøkelser. På denne måten ville det vært enklere å få representative funn, som kunne sagt noe om hvordan flere lærere tenker om og gjennomfører litteraturundervisning knyttet til demokrati og medborgerskap. Blant annet kunne man undersøkt om oppfatningen av medborgerbegrepet som kommer frem i denne studien, er utbredt blant mange lærere. Videre ville det også vært interessant å undersøke nærmere hvordan de tverrfaglige temaene kan bidra til å binde norskfaget sammen, da en overordnet tematisk tilnærming ser ut til å kunne bidra mot en mer helhetlig norskundervisning.

# Litteratur

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 35(2), 15–22.
- Andersen, R. (2018). *Norskfaget i møte med utdanning for bærekraftig utvikling* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64268/Masteroppgave\\_RemyAndersen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64268/Masteroppgave_RemyAndersen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelselse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: Om de grunnleggende ferdighetene skiving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future* (Bd. 2). Paradigm.
- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I H. Biseth & J. Madsen (Red.), *Må vi snakke om demokrati? : Om demokratisk praksis i skolen* (s. 25–45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Tønnesson, J., & Marti, K. T. (2019). Den empatiske prosaen. *Periskop*.  
<http://www.periskop.no/den-empatiske-sakprosaen/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bytingsvik, T. G. (2021). *Demokrati og medborgerskap – Men hvordan?* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/2781944/no.ntnu%3ainspira%3a77752186%3a14967203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.



- Furnes, E. (2017). *Opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen* [Masteroppgave, Det Teologiske Menighetsfakultet]. MF Open.  
<https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2447707/AVH5055-1902-Furnes-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gabrielsen, I. L. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene». Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 28–37.
- Gjerstad, M. (2014). Demokratisk kompetanse gjennom skriftlige ferdigheter i norskfaget. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? : Om demokratisk praksis i skolen* (s. 217–235). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Heldal, J., & Sætra, E. (2022). Demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema og formål i skolen. I H. F. Nilsen (Red.), *Myndig medborgerskap. Demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk*. Gyldendal.
- Hennig, Å., & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Hilmarsen, H. V. (2019). *Elevers engasjement i litterære samtaler* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/74358/Masteroppgave-H-ward-Vere-Hilmarsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hogarth, C., Matthiesen, C., & Bakken, J. (2021). Advancing citizenship through language arts education: Conceptions of rhetoric in Scandinavian national curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1989050>

- Iversen, L. L. (2018). *Uenighetsfellesskap*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–19.
- Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg., s. 27–48). Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg., s. 9–26). Unipub.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg., s. 123–138). Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og

- livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–19.  
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.7848>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2. utg.). Sage Publications.
- Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokument/meldst/id1754/?isfilteropen=True&term=fag+fordypning>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Nsd.no.  
<https://nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne* (I. Engelstad, Red.; A. Øye, Overs.). Pax.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2012a). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I P. Kaspersen & N. F. Elf (Red.), *Den nordiske skolen—Fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32–58). Novus forlag.
- Penne, S. (2012b). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I D. K. Sjøhelle, S. Matre, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rullestad, G. (2021). *Å utdanne til deltagelse: En kvantitativ undersøkelse av sammenhengen mellom norske niendeklassingers politiske mestringstro og et åpent klasseromsklima* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88325/Rullestad\\_masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88325/Rullestad_masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rødnes, K. A., & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur – Samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education*, 29(2), 235–249. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2009-02-06>
- Solhaug, T. (2021a). Elevmangfold og inkluderende medborgerskap. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. (2. utg., s. 126–141). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021b). Innledning og det demokratiske oppdraget. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. (2. utg., s. 13–32). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021c). Medborgerskap. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. (2. utg., s. 47–65). Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I J. H. Stray & K. L. Berge (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.
- Sæther, V., & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget—Ei verktøykasse for klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---%20Emil-Stra.pdf?sequence=1>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tønnesson, J. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Wettre, M. B.-N. (2021). *Norskfagets bidrag til folkehelse og livsmestring gjennom skjønnlitteratur* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88280/Martin-Bugge-N-ss-Wettre-masteroppgave-NDID4009-v-r-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aase, L. (2005a). Litterære samtalar. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 106–124). Samlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfaget – Skolens fremste danningsfag? I L. Aase, K. Børhaug, & A.-B. Fenner (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69–83). Fagbokforlaget.

# Vedlegg

Vedlegg A: Godkjenning NSD .....	75
Vedlegg B: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, lærer .....	78
Vedlegg C: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, elev .....	81
Vedlegg D: Intervjuguide A .....	84
Vedlegg E: Intervjuguide B.....	86

## Vedlegg A: Godkjenning NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

497788

### Prosjekttittel

Bruk av litteratur i undervisningen om det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap»

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jonas Bakken, [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ragnhild Sikveland Rise, [REDACTED]

### Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.07.2022

### Vurdering (1)

---

#### 14.07.2021 - 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 med vedlegg den 14.07.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

## 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

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

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

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.

#### 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg B: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, lærer

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Bruk av litteratur i undervisning om *demokrati og medborgerskap*»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan man kan bruke litteratur for å undervise om det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette forskningsprosjektet, som er en del av min masteroppgave ved Universitetet i Oslo, har jeg lyst til å finne ut hvordan norsklæreren kan bruke litteratur for å undervise om det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Det er ikke så lenge siden de tverrfaglige temaene ble innført i skolen, og det vil derfor være spennende å utforske hvordan man kan inkludere temaet i norskundervisningen gjennom å bruke litteratur.

For å finne svar på det jeg lurer på, skal jeg ta utgangspunkt i følgende problemstilling:  
«På hvilke måter kan man bruke litteratur som utgangspunkt for undervisning i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*?»

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er norsklærer i videregående skole. Prosjektet skal gjennomføres i to forskjellige skoleklasser, og du er lærer i en av klassene som får henvendelsen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer en av dine norsktimer, hvor du underviser om det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, med utgangspunkt i litteratur. Hvordan undervisningen skal legges opp, og hvilken litteratur som skal brukes, er opp til deg. Deltakelse i prosjektet innebærer også et intervju som omhandler temaet *demokrati og medborgerskap*, og den aktuelle undervisningsøkten. Intervjuet vil vare i ca. 20-30 minutter, og vil bli tatt opp.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være jeg og min veileder ved Universitetet i Oslo som har tilgang til opplysningene som samles inn.

Intervjuopptak vil bli lagret slik at det bare er jeg som har tilgang til dem. Intervjuet vil bli transkribert, anonymisert og slettet etter det er tatt opp, og deltakere vil bli anonymisert gjennom bruk av fiktive navn.

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.07.2022. Alt materiell fra undersøkelsen vil slettes og makuleres.

### **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 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:

Student, Ragnhild S. Rise: [REDACTED]

Veileder, Jonas Bakken: [REDACTED]

Personvernombudet ved UiO: [personvernombud@uio.no](mailto: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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av litteratur i undervisning om *demokrati og medborgerskap*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at undervisningen min blir observert
- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg C: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, elev

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Bruk av litteratur i undervisning om *demokrati og medborgerskap*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan man kan bruke litteratur for å undervise om det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette forskningsprosjektet, som er en del av min masteroppgave ved Universitetet i Oslo, har jeg lyst til å finne ut hvordan norsklæreren kan bruke litteratur for å undervise om det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Det er ikke så lenge siden de tverrfaglige temaene ble innført i skolen, og det vil derfor være spennende å utforske hvordan man kan inkludere dette temaet i norskundervisningen gjennom å bruke litteratur.

For å finne svar på det jeg lurer på, skal jeg ta utgangspunkt i følgende problemstilling:  
«På hvilke måter kan man bruke litteratur som utgangspunkt for undervisning i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*?»

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er elev i videregående skole, får norskundervisning og fordi læreren din har sagt seg villig til å delta i prosjektet. Prosjektet skal gjennomføres ved to forskjellige skoleklasser, og du er elev i en av klassene som får henvendelsen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du observeres i en norsktime hvor undervisningen handler om det som er tema for prosjektet mitt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være jeg og min veileder ved Universitetet i Oslo som har tilgang til opplysningene som samles inn.

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.07.2022. Etter dette vil alt materiell fra undersøkelsen slettes og makuleres.

### **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 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:

- Student, Ragnhild S. Rise: [REDACTED]
- Veileder, Jonas Bakken: [REDACTED]
- Personvernombudet ved UiO: [personvernombud@uio.no](mailto: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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av litteratur i undervisning om *demokrati og medborgerskap*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at jeg observeres i undervisningen

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg D: Intervjuguide A

### Intervjuguide A

Før intervjuet starter vil jeg be læreren om å ikke omtale skolen eller andre lærere/elever med navn. Hvis det likevel skjer, sletter jeg denne delen av lydopptaket og lar være å transkribere det.

#### 1. Informere om intervjuet

- Takke for at informanten stiller opp
- Understreke anonymitet og mulighet for å trekke seg
- Forklare at intervju blir tatt opp og hvordan opptaket skal brukes
- Eventuelle spørsmål?

#### 2. Om arbeid med *demokrati og medborgerskap* i norskfaget

- Hvordan forstår du det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* slik det kommer frem i læreplanen?
  - Hva mener du om at temaet har kommet inn i læreplanen?
  - Hvilken forståelse har *du* av temaet sin plass i norskfaget?
- På hvilke ulike måter tenker du at litteratur kan brukes til å arbeide med dette temaet?

#### 3. Refleksjon rundt observasjon

- Skjønnlitterært program. Kan du fortelle litt kort hva opplegget går ut på?
  - Skulle elevene selv velge et undertema?
  - Måtte de velge så og så mange tekster?
  - Hvorfor valgte du å koble dette opp mot de tverrfaglige temaene?
- Hvordan syns du dette undervisningsopplegget har fungert?
- Tekstene som blir foreslått i oppgaven – er det disse elevene må bruke, eller kan de velge helt andre tekster også?
  - Hva var grunnen til at akkurat disse tekstene ble valgt ut?
- Hvordan opplever du at elevene responderer på denne undervisningen?

#### 1. Gruppe 1: Fokus på kvinnesyn og kvinnebevegelsen



- Hvorfor tror du de valgte dette temaet?
- Hvilke tekster har de valgt å fokusere på, og hvordan knytter de tekstene til demokrati og medborgerskap?

## 2. Gruppe 2: Fokus på medborgerskap – Èn for alle

- Hvorfor tror du de valgte dette temaet?
- Hva tenker du at elevene kan lære om *demokrati og medborgerskap* ved å arbeide med akkurat disse tekstene?
- En på gruppa nevnte noe om at personen i teksten «hadde et ansvar for sine medborgere»? Siden de hadde fokus spesielt på medborgerskap:
  - Hvordan vil du definere dette begrepet? Og er dette noe dere har snakket spesielt om?

## 3. Gruppe 3: Hvordan menneskesyn kan påvirke et samfunn

- Hvorfor tror du de valgte dette temaet?
- Hvilke tekster valgte de og hvordan knytter de dem til demokrati og medborgerskap?

## 4. Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse

- Når man snakker om opplæring til demokratisk deltakelse, deler man det gjerne opp i opplæring *om, for og gjennom* demokratisk deltakelse:
  - Hvilken/hvilke av disse tenker du at denne undervisningen bidrar til utvikling av?
  - Kan norskfaget også bidra inn mot de andre nivåene av opplæringen? Eventuelt hvordan?
  - På hvilken måte tror du elevene har lært mer om *demokrati og medborgerskap* gjennom å arbeide med skjønnlitteratur?

## 5. Avslutning

- Spør om det er noe mer informantene ønsker å legge til
- Er det greit jeg tar kontakt senere om jeg har flere spørsmål som dukker opp?
- Takke for intervjuet

## Vedlegg E: Intervjuguide B

### Intervjuguide B

Før intervjuet starter vil jeg be læreren om å ikke omtale skolen eller andre lærere/elever med navn. Hvis det likevel skjer, sletter jeg denne delen av lydopptaket og lar være å transkribere det.

#### 1. Informere om intervjuet

- Takke for at informanten stiller opp
- Understreke anonymitet og mulighet for å trekke seg
- Forklare at intervju blir tatt opp og hvordan opptaket skal brukes
- Eventuelle spørsmål?

#### 2. Om arbeid med *demokrati og medborgerskap* i norskfaget

- Hvordan forstår du det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* slik det kommer frem i læreplanen?
  - Hva mener du om at temaet har kommet inn i læreplanen?
  - Hvilken forståelse har *du* av temaet sin plass i norskfaget?
- På hvilke ulike måter kan litteratur brukes til å arbeide med dette temaet i norskfaget?

#### 3. Refleksjon rundt observasjon

##### Generelt

- Kan du fortelle litt kort om opplegget som denne norsktimen var en del av? Hva er målet med opplegget?
- Hvordan syns du undervisningen i dag fungerte?
- Hvordan opplevde du at elevene responderte på undervisningen?

##### Bruk av litteratur

Dere har tidligere i dette opplegget jobbet med noen tekster i norsken, som ble knyttet til *demokrati og medborgerskap*.

- Kan du fortelle litt om disse ulike tekstene? Hvorfor valgte du å arbeide med tekster og hvorfor ble akkurat disse valgt?

- Hvordan arbeidet dere med tekstene i timen?
- Hva tror du elevene lærer om *demokrati og medborgerskap* gjennom å arbeide med disse tekstene?

### **Medborgerskap**

- Hvordan vil du definere begrepet medborgerskap?
- Du tar noen spesielle grep i undervisningen, for å hjelpe elevene til å forstå hva medborgerskap er. Kan du fortelle litt om hvordan du gjorde dette, og hvorfor?
- Hva tror du dette gjør med elevene sin forståelse av begrepet?

### **Debattinnlegg**

- Hvorfor valgte du ut akkurat disse tekstene?
- På hvilken måte lærer elevene mer om demokrati og medborgerskap ved å lese disse tekstene?
- Hvordan kan disse tekstene hjelpe elevene i arbeid med eget debattinnlegg?

## **4. Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse**

- Når man snakker om opplæring til demokratisk deltakelse, deler man det gjerne i opp opplæring *om, for* og *gjennom* demokratisk deltakelse:
  - Hvilken/hvilke av disse tenker du at denne undervisningen bidrar til utvikling av?
  - Kan norskfaget også bidra inn mot de andre nivåene av opplæringen? Eventuelt hvordan?
  - På hvilken måte tror du elevene lærer mer om *demokrati og medborgerskap* gjennom denne undervisningen?

## **5. Avslutning**

- Spør om det er noe mer informanten ønsker å legge til
- Er det greit jeg tar kontakt senere om jeg har flere oppfølgingsspørsmål?
- Takke for intervjuet