

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SAM5003_1

Navn: Nora Grøtting Espestøyl

Demokrati på dagsordenen

- **Samfunnsfaglæreres tidlige tanker rundt LK20's
*demokrati og medborgerskap***

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 70

Sammendrag

Dette mastergradsprosjektet går ut på å kartlegge et utvalg samfunnsfaglæreres forståelse av - og arbeid med det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, som ble introdusert i LK20. Hensikten med oppgaven er å utforske hvorvidt innføringen av temaet har utgjort en forskjell i læreres holdninger rundt skolens rolle i demokratiet, og om det har hatt en innvirkning på hvordan de forholder seg til sin egen demokratiundervisning. Jeg ser det som interessant å kartlegge hvordan lærere forholder seg til innføringen av det nye temaet, ettersom det er lærernes forståelse av- og holdninger til det, som til syvende og sist påvirker hvordan temaet blir tatt i bruk i fremtiden.

De konkrete forskningsspørsmålene jeg har arbeidet for å besvare lyder som følger: «Har det økte fokuset på demokrati- og medborgerskapsundervisning hatt en innvirkning på samfunnsfaglæreres holdninger til- og arbeid med temaet?» og «Har LK20's *demokrati og medborgerskap* gitt et økt fokus på skolens viktige rolle i demokratiet?».

For å finne svar på spørsmålene, har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer av fire samfunnsfaglærere i ungdomsskolen. Utvalget av informanter ble tilfeldig gjennomført, for å unngå at jeg som forsker var forutinntatt. Ettersom jeg bare forholder meg til fire tilfeldige informanter, vil ikke resultatene nødvendigvis være representative for en hel populasjon – de er heller ment som en pekepinn på hvordan forskjellige lærere *kan* oppleve innføringen.

Gjennom forskningen kom det frem at ettersom temaet fremdeles er i innkjøringsfasen, så varierte hver enkelt lærers forståelse av temaet en god del, ut fra hvor langt deres skole har kommet med innføringsarbeidet. Det som likevel kom frem som en viktig fellesnevner, var at alle lærerne ser nødvendigheten av en slik satsning på demokratiundervisning, og at deres forståelse for skolens rolle i demokratiet var relativt god. Studien viser at innføringen mest trolig vil ha en større betydning på hvordan vi forholder oss til demokratiopplæring på sikt: Dette vil derimot kreve en god del tid og samarbeid innad i lærerkollegier for at hver enkelt skole skal kunne få best mulig utbytte av satsningen.

Abstract

This thesis maps out how social studies-teachers in Norwegian junior high schools understands and implements the new interdisciplinary subject *democracy and citizenship* from the new curriculum. The purpose of this project has been to research whether the implementation of this subject have had an impact on how teachers understand the link between the school system and the preservation of democracy, and to figure out if it has had any impact on their lectures at this point. I find it relevant to see how teachers relate to the new addition to the curriculum, because it is the teachers understanding of- and attitude towards it, that ultimately will decide how it will be used in the future.

The concrete questions I asked as a base for my research, reads as follows: “Has the increased focus on democracy- and citizenship education had an impact on social studies teachers’ attitudes towards- and use of the subject?” and “Has the new curriculums’ *democracy and citizenship* increased the focus on the important role schools serve in democracies?”

To find answers to these questions, I have conducted qualitative interviews with four social studies teachers. The four informants were chosen on random, to ensure that I as a scientist didn’t go into the research with any biases. Because I only interviewed four teachers, my results are not representative for an entire population – they are rather meant as an indication of how different teachers *may* experience the new interdisciplinary subject.

Through my research I discovered that because the subject is still in its infancy, the way the teachers perceived it varied quite a bit; this occurred because the schools the teachers worked at, were on different stages of the implementation of the new curriculum. One thing that surfaced as a common opinion, was that all the teachers agreed that an increased focus on democracy in schools is needed in this day and age, and that they had a relatively good understanding of the school-systems role in the preservation and development of democracy. The study shows that this interdisciplinary subject will have a bigger impact on democracy-education in the long run. However, this will demand both time and cooperative work between colleagues, to ensure that each school benefits from it as much as possible.

Forord

Hadde noen fortalt meg for ti år siden at jeg en dag ville skrive en mastergrad, hadde jeg ledd av vedkommende. Veien hit gikk ikke helt etter planen, og det har vært tider der jeg ikke har sett poenget med å studere så lenge som dette. Nå som jeg sitter her med en ferdig grad, kan jeg likevel med hånden på hjertet si at jeg er glad for opplevelsen. Det å få gjennomføre et mastergradsprosjekt har etter min mening vært både spennende og lærerikt, og prosessen har vært utviklende på flere vis.

Alt stresset og presset var verdt det til slutt, og har egentlig blitt overskygget av gleden av å få gjøre et dypdykk i et tema jeg har brent for siden tenårene – nemlig ungdoms samfunnsengasjement, og hvordan skolen skal arbeider med å utvikle mer enn bare fagsterke mennesker. Med et tema som fenget meg, og med god støtte i ryggen, viste dette seg å bli et spennende, lærerikt og utviklende år.

Jeg vil benytte anledningen til å si takk til de som har støttet meg gjennom denne prosessen – uten dere hadde veien blitt tung å gå. Aller først vil jeg takke min stødige veileder, Trygve Wicklund Skavhaug for et godt og konstruktivt samarbeid, og for at du har hatt tålmodighet med meg og latt meg arbeide i mitt eget tempo. Jeg vil også takke foreldrene og søsteren min, som har heiet på meg og gitt meg råd og støtte gjennom hele studieløpet, samt nære venner og klassekamerater som har tatt seg tid til å spørre hvordan det går i en travel tid.

Til slutt vil jeg si tusen takk til farmor – som er mitt aller største lærer-forbilde – og til farfar, som frem til sin bortgang i høst var en stødig klippe som alltid viste interesse for arbeidet mitt; takk for at du var til stede for idéutveksling og støtte, eller bare for en god prat.

Innhold

| | |
|--|----|
| | 0 |
| 1. Innledning | 6 |
| 1.1 Introduksjon til temaet | 6 |
| 1.1.1 Begrepsavklaringer..... | 7 |
| 1.1.2 Demokratiet under press..... | 8 |
| 1.1.3 LK20 og demokratiopplæring | 10 |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål | 12 |
| 1.3 Oppgavens struktur og avgrensninger | 12 |
| 2. Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning | 14 |
| 2.1 Demokratiet og skolen | 14 |
| 2.1.1 Skolens samfunnsmandat – skolen i demokratiet..... | 14 |
| 2.1.2 Utviklingen av en mer demokrativennlig undervisning | 16 |
| 2.1.3 De tverrfaglige temaene | 18 |
| 2.3 Tidligere forskning | 19 |
| 2.3.1 Unge medborgere – ICCS | 19 |
| 2.3.2 Sætra og Stray – videre dypdykk i ICCS-undersøkelsen | 21 |
| 2.3.3 Øvrig forskning | 22 |
| 2.4 Oppgavens bidrag til feltet | 23 |
| 3. Data og metode | 25 |
| 3.1 Forskningsdesign- og metode..... | 25 |
| 3.1.1 Kvalitativt intervju | 25 |
| 3.1.2 Utvalg | 26 |
| 3.1.3 Gjennomføring og koding | 27 |
| 3.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger | 29 |
| 3.2.1 Ontologi og epistemologi | 29 |
| 3.2.2 Fenomenologi og hermeneutikk | 30 |
| 3.3 Kvalitet | 31 |
| 3.3.1 Studiens reliabilitet..... | 31 |
| 3.3.2 Studiens validitet og generaliserbarhet | 32 |
| 3.4 Forskningsetiske betraktninger | 33 |
| 4. Resultater og analyse | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1 Analysen..... | 35 |
| 4.1.2 Koding..... | 35 |
| 4.2 Presentasjon av funn..... | 36 |
| 4.2.1 Tidlig i prosessen – en innføring på ulike stadier | 37 |
| 4.2.2 En nødvendig bevisstgjøring: «Vi har ventet litt på det» | 39 |
| 4.2.3 God forståelse for skolens rolle i demokratiet | 41 |
| 4.2.4 Lærernes arbeid med demokrati og medborgerskap | 43 |
| 4.3 Evaluering og validering av funn | 45 |
| 5. Diskusjon og refleksjon..... | 46 |
| 5.1 Skolen i demokratiet..... | 46 |
| 5.1.1 Skolen som holdningsskaper | 47 |
| 5.2 Demokrati og medborgerskap i praksis..... | 49 |
| 5.2.1 Endringer og bevisstgjøring | 50 |
| 6. Avslutning og konklusjon | 54 |
| 6.1 Konklusjon | 55 |
| 6.2 Videre forskning..... | 57 |
| Litteratur..... | 58 |
| Vedlegg | 61 |
| Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD | 61 |
| Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema..... | 63 |
| Vedlegg 3 – Intervjuguide..... | 66 |

1. Innledning

1.1 Introduksjon til temaet

Ungdoms plass i samfunnet og demokratiet, er et tema som har opptatt meg helt siden jeg selv var ungdomsskoleelev – om ikke lenger. En til tider litt vel prominent oppfattelse av rett og galt, gjorde at jeg ofte hang meg opp i saker der jeg mente det ble begått urett. Jeg var ofte frustrert over at våre (ungdommenes) stemmer ikke ble lyttet til – i alle fall ut fra min synsvinkel. Etter hvert som jeg vokste opp ble denne holdningen til rettferdighet mer reflektert, men ikke mindre gjeldende.

Da tiden kom for å lande et tema for mastergraden i samfunnsfag, var ungdoms samfunnsengasjement en klar kandidat – men temaet måtte spisses. Spissingen kom i form av LK20's tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap*, som vi har hatt mye fokus på i løpet av de siste årene på lærerutdanningen. Jeg fattet interesse for innføringen av akkurat dette temaet som overordnet i læreplanen raskt etter det ble introdusert for oss, ettersom jeg lenge har tenkt på at noe må skje når det kommer til å vekke ungdommers samfunnsengasjement og oppfattelse av deres plass i samfunnet. Etter mange år med tanker om at både min generasjon – og yngre generasjoner generelt – engasjerte seg for lite, og at skolens fokus på å bygge engasjement ikke var sterkt nok, så jeg dette som en spennende ferd å følge med på. I den nye læreplanen beskrives det tverrfaglige temaet som følger:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser ... Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

På grunn av min allerede eksisterende interesse for ungdoms rolle i samfunnet, var et tema som går direkte ut på å utvikle elevenes demokratiforståelse, og deres syn på hva det vil si å være en god medborger et velkomment tillegg til læreplanen for min del. Men hva mener egentlig lærere som allerede har arbeidet under tidligere læreplaner om dette tilskuddet? Dette var et spørsmål jeg etter hvert kjente at jeg ønsket å utforske grundigere: Hva har egentlig endret seg? Og har denne innføringen bidratt til endring?

1.1.1 Begrepsavklaringer

Før jeg går videre ser jeg det som en nødvendighet å kartlegge hvordan jeg som forsker definerer de to sentrale begrepene *demokrati* og *medborgerskap*: Forskerens syn på sentrale begreper vil definere og gjennomsyre hele prosjektet, så dette ønsker jeg å avklare tidlig for å unngå misforståelser senere. Begrepene demokrati og medborgerskap vil i denne oppgaven i stor grad basere seg på presentasjonen av demokratibegrepet som Claudia Lenz – professor i samfunnsfag ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn – legger frem i sin bok fra 2020, «Demokrati og medborgerskap i skolen», som ble utgitt med grunnlag i fornyelsen av læreplanen. Lenz var medlem i tverrfaglig gruppe under utarbeidingen av den nye læreplanen (Lenz, 2020, s.95), så å definere begrepene med støtte i denne utgivelsen ser jeg som høyst relevant.

Demokrati

Demokrati er et omstridt begrep, og hva slags demokratibegrep en legger til grunn vil legge føringer for hva som anses å være god demokratiopplæring (Stray & Sætra, 2018, s. 108). Ordet demokrati er basert på de to greske ordene *dēmos* (folk) og *kratía* (styre), og kan derfor bli direkte oversettes med folkestyre (Lenz, 2020, s.22). Hva som legges i ordet folkestyre kan og vil variere fra person til person, ut fra deres oppfattelse av hva et demokrati innebærer. Lenz oppfordrer lærere til å tenke kritisk på hvilke dimensjoner av demokrati de vektlegger, og til å starte diskusjoner med elever om det samme (Lenz, 2020, s.21), slik at også de kan danne seg egne meninger om hva demokrati er. Når vi blant annet ser på demokratiske styreformer i forskjellige land, skal det ikke et veldig grundig dypdykk til før vi ser at de baserer seg på ulike syn på demokrati.

Denne oppgaven vil i all hovedsak forholde seg til det norske demokratiet; men det faktum at begrepet er relativt flytende ut fra hvem du spør, er ikke til å komme bort fra også innenfor landegrensene. Demokratiske verdier som er framelsket i det norske demokratiet er blant annet å finne i opplæringslovens formålsparagraf, der det vektlegges at verdier som kritisk tenking, etisk handling, kulturell bevissthet og solidaritet er ønskelige i vårt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Selv om oppgaven dreier seg rundt demokratiet i Norge, er det synet på demokratibegrepet som jeg i hovedsak arbeider ut fra, hentet fra den amerikanske filosofen John Dewey, og bygd videre på av Janicke Heldal Stray og Emil Sætra. Dette synet på demokrati beskrives som «demokrati som livsform». Dewey skrev i sitt verk «Democracy and education» (som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven) at demokrati er mer enn en styreform; det er også en livsstil (Stray & Sætra, 2018, s.109); Et demokrati er altså en

livsform i det at alt vi gjør, både politisk og sosialt, bygger på at vi kommuniserer med hverandre, noe som igjen gjør at demokrati kan etterstribes i sosiale grupper, så vel som i politikken (Stray & Sætra, 2018, s.110).

Medborgerskap

For at et land skal ha et velfungerende politisk demokrati, er også medborgerne i samfunnet nødt til å besitte evnen til å fremvise demokratiske holdninger i sine egne liv. Dette tar oss videre til det neste begrepet jeg ønsker å definere i denne oppgaven, nemlig medborgerskap. Begrepet medborger henger tett sammen med demokrati: Et samfunn må være demokratisk for at medborgerne skal kunne være aktive handlende demokrater. Og andre veien: et samfunn uten demokratiske medborgere kan vanskelig opprettholde demokratiet som politisk styreform (Stray, 2018). I likhet med demokrati, er også medborgerskap et ganske vidt begrep, som i det store og det hele kan defineres som «en person som eksisterer i et samfunn sammen med andre» (Stray, 2010, s.24).

I denne oppgaven vil jeg avgrense begrepet til å omhandle kun det *demokratiske medborgerskapet*: Demokratisk medborgerskap forutsetter at det finnes en offentlig sfære for meningsutveksling og beslutningstaking (Lenz, 2020, s.48), altså at man i større eller mindre grad som individ er deltagende i et demokratisk fellesskap. Hva som defineres som en såkalt «god» medborger vil også variere ut fra ulike syn på hvilke karakteristikk og holdninger en ønsker å dyrke i et samfunn: Som nevnt under gjennomgangen av demokratibegrepet, er noen slike verdier som verdsettes i Norge nevnt i opplæringslovens formålsparagraf. I medborgerskapstankegangen er det med andre ord ikke bare prosedyrene ved representative ordninger som er kjernen, men like mye de demokratiske verdiene samfunnet bygger på (Sætra & Stray, 2018). Skolens rolle er å utvikle medborgere som evner å fungere i demokratiet, og i samfunnet for øvrig.

Medborgerskapsbegrepet vil ikke bli brukt like hyppig som demokratibegrepet i denne oppgaven, ettersom utviklingen av elevenes holdning til demokratiske medborgerskap går hånd i hånd med utviklingen og bevaringen av demokratiet – og det er nettopp bevaring og utvikling av demokratiet som er hovedmålet med satsningen *demokrati og medborgerskap* i skolen.

1.1.2 Demokratiet under press

At det har oppstått et økt fokus på demokrati og medborgerskapsopplæring i løpet av de siste tiårene, er ikke uten grunn; stadig flere hendelser gjør at vi ser at demokratier verden rundt

trues. I løpet av den prosessen det har vært å skrive denne oppgaven, har Europa sett den største trusselen mot demokrati siden andre verdenskrig. Da Russland gikk inn i Ukraina torsdag 24. februar så vi på i sjokk og vantro, og i tiden som fulgte holdt vi pusten: Hvordan kunne dette skje, her i Europa? Her i den vestlige, demokratiske verden? Dette var spørsmål på manges lepper i tiden som fulgte det første angrepet. Få hadde trodd på Vladimir Putins trusler – selv om han tidligere har bevist at han mener alvor når ting ikke går Russlands veg. Men er denne hendelsen egentlig så lite trolig som mange av oss skulle tro? Den vestlige verden har lenge tatt demokratiet for gitt, noe en ser gjennom flere nyere undersøkelser, og som man vil kunne se tydelige tegn til om man bare ser nøye nok. Det er lett å lene seg tilbake i vår rettfærdige og rolige del av verden og tro at vi og våre verdier er trygge, og derfor glemme at vi må arbeide for å vedlikeholde de godene vi har.

Et eksempel på at det er på tide å sette søkelyset på demokratiutvikling, er en rapport av undersøkelsen *World Value Survey* som NHO-sjef Ole Erik Almlid la frem under Arendalsuka i 2018: Denne undersøkelsen fra 2014 – der 60 land og rundt 85000 informanter deltok – viser målinger over hvor mange som mener det er essensielt å bo i et demokrati, og rangerer dette i grafer som viser når informantene er født, og prosent som svarte at de mener det er essensielt, versus de som ikke mener det er det. Når vi ser på tallene fra Russland, viser de at kun rundt 20% av unge født etter 1980 mener det er essensielt å bo i et demokrati (Haugan, 16. august 2018). Innad i EU er antallet det dobbelte, på 42% - noe som for så vidt også er lavt med tanke på spørsmålet – mens i Storbritannia og i USA er målingene ned på 28%. Disse tallene beskriver Almlid som skremmende, og påpeker at dette minner om tiden før 2. verdenskrig (Haugan, 16. august 2018).

Nå som vi bare fire år etter rapporten ser Russland gå i krig mot sitt naboland, Ukraina, er det på høy tid å snu trenden, slik at historien ikke får gjenta seg på flere vis enn den allerede har. NHO gjennomførte en lignende undersøkelse i Norge, ettersom vi ikke var en del av den større undersøkelsen, og selv om tallene her er litt mer positive, med 50% blant folk i 30-åra og 55% blant yngre (Haugan, 16. august 2018), er dette ikke nok til å ignorere trendene i tiden. Som en ettertanke til tallene jeg nettopp har presentert fra NHOs undersøkelse blant norsk ungdom, vil jeg legge til at det hadde vært spennende å se en tilsvarende undersøkelse bli gjennomført i dag: I etterkant av koronapandemien har mange unge mistet mye av den sosialt og samfunnsdannende utviklingen sin, grunnet lange perioder med lockdown. Skole over nettet, og periodevis minimalt med sosialisering utenfor hjemmets fire vegger har preget unge og voksne på flere vis, muligens også når det kommer til forståelsen vi har av

samfunnet. Hvordan dette slår ut på ungdommen over tid er enda for tidlig å si – og er nok et tema vi vil se i fremtidige forskningsprosjekter.

1.1.3 LK20 og demokratiopplæring

Denne oppgaven handler om skolen. Om hvordan skolen skal være et middel for å motvirke disse negative trendene vi ser i demokratitankegang. Og om hvordan skolen og lærere legger til rette for at morgendagens voksne skal bli i stand til å innse viktigheten av demokrati, og å aktivt delta for en bedre fremtid. I en forskningsartikkel fra Oslo Met, som kom ut i 2021, legger forfatter Ida Vikseen Larsen frem at norske elever har generelt god kunnskap om demokrati og medborgerskap, men har liten tro på at de selv kan bidra aktivt (Larsen, 2021). Dette viser noe vi allerede vet; at demokrati- og medborgerskapsopplæringen til nå har vært veldig teoribasert: Elevene lærer mye om hvordan det norske demokratiet fungerer, men lite som forbereder dem på å faktisk gå ut og bli en deltagende del av det. Å ha kjennskap til hvordan det demokratiske systemet fungerer er derfor ikke tilstrekkelig, selv om denne kunnskapen i selv er viktig for å vite noe om hvordan man kan påvirke (Larsen, 2021).

Fagfornyelsen som LK20 sprang ut fra ble påbegynt allerede i 2013 med Ludvigsen-utvalget (Sætra & Stray, 2019, s.4), men ble første gang grundig presentert i stortingsmelding 28 2015-2016, som igjen tar utgangspunkt i NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser fra Kunnskapsdepartementet*. I denne meldingen – særlig i kapitlene en til fire – ble blant annet verdigrunnlaget i den gangs *generell del* (nåtidens *overordnede del*) evaluert og diskutert: Det er tydelig ved gjennomlesing at skolens plass i samfunnet var et av de mest sentrale temaene det var ønskelig å fokusere på under utviklingen av en ny læreplan. Et utdrag lyder som følger:

Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere (Meld. St. 28, 2015-2016, s.13).

Dette utdraget beskriver i bunn og grunn *skolens samfunnsmandat*, altså den oppgaven skolen har overfor samfunnet, og det er styrkingen av dette konseptet som til slutt resulterte i innføringen av de tre overordnede temaene, som i den ferdige læreplanen ble introdusert som et tverrfaglig satsningsarbeid.

Alle de tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Temaene kan ikke forstås uavhengig av hverandre (Lenz, 2020, s.12), ettersom de til sammen er ment å danne mennesker som skal dyrke frem det samfunnet staten Norge ønsker å være, gjennom å gi elevene et rundt og helhetlig syn av deres rolle i samfunnet, og deres rettigheter som enkeltindivid. Når det er sagt, er de tre temaene likevel separerte og konkretiserte hver for seg, og videre i oppgaven vil jeg kun fokusere på *demokrati- og medborgerskapsdelen* av denne satsningen: Temaet ble som nevnt introdusert som et av de tre tverrfaglige tema i den nye læreplanen, som blir ansett som viktige samfunnsmessige utfordringer som skolen skal arbeide med (Solhaug, 2012, s.21), og har som mål å øke bevisstheten rundt viktigheten av en god og helhetlig demokratiopplæring i skolen.

Det tverrfaglige aspektet gjør at en er nødt til å tenke på temaet også i fag og på områder der det ikke før har virket innlysende; det har tidligere vært naturlig å tenke at demokrati og medborgerskap kun er et undervisningstema i samfunnsfag, selv om det i virkeligheten er et tema som kan knyttes opp til det aller meste, i alle fag – om vi reflekterer over det. Gjennom samarbeid og refleksjon, og gjennom et nøye utarbeidet opplæringssystem, skulle skoler og enkeltlærere både få økt forståelse for, og større kompetanse innen demokrati og medborgerskapsundervisning, og få innsikt i at en kan bedrive slik undervisning på flere måter –og ikke kun gjennom klasseromsundervisning. Konseptet rundt de ulike dimensjonene av demokratiopplæring, *læring for, gjennom og om demokrati*, viser til at opplæring til demokratisk medborgerskap er en helhetlig affære, som krever at det eleven lærer blir satt i en større sammenheng (Stray, 2012, s.23).

Under utarbeidningen av den nye læreplanen, ble det vist til at lærebøker og andre læremidler spiller en stor rolle i både planlegging og utføring av undervisning (Meld. St.28, 2015-2016, s.75). Det har derfor vært fokus på å utvikle kvalitetssikrede læremidler som inkluderer de tverrfaglige temaene, og tilrettelegger for stødig og helhetlig undervisning. I kapittelet som viser resultatene av min forskning, vil jeg blant annet ta tak i hvordan lærerne opplever å ha fått tilgang på de nye ressursene, og hvordan de hjelper dem å forstå det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Det er nettopp lærernes forståelse av- og evne til å benytte seg av innføringen av det tverrfaglige temaet jeg var interessert i å undersøke med dette mastergradsprosjektet: Det er tross alt lærere som til syvende og sist skal arbeide med temaet i praksis i sine klasserom, så å se på deres tanker rundt demokrati og medborgerskap som et

tverrfaglig fokusområde ser jeg som høyst relevant for videreutviklingen av arbeidet med temaet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Etter å ha koblet sammen mine tidlige tanker rundt tematikken jeg ønsket å forske på, og interessen min for LK20's tverrfaglige tema, landet jeg altså på at jeg ville undersøke læreres syn på temaets plass i skolen, og deres tanker om innføringen av dette som et overordnet og tverrfaglig tema. Den konkrete problemstillingen jeg til slutt landet på etter mye refleksjon og research lyder som følger: *«Samfunnsfaglæreres tidlige tanker rundt LK20's demokrati og medborgerskap: En kvalitativ analyse av samfunnsfaglæreres tidlige forståelse for- og benyttelse av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen.»*

Problemstillingen viser altså at jeg vil analysere hva et utvalg samfunnsfaglærere tenker om det tverrfaglige temaet. Empiri til fortolkning vil jeg hente inn gjennom dybdeintervju av fire til fem lærere – et utvalg jeg vil gå nærmere inn på senere i oppgaven.

Ettersom problemstillingen ikke formulerer et konkret spørsmål, men heller beskriver hva jeg skal innhente empiri om, har jeg i tillegg utarbeidet to forklarende forskningsspørsmål jeg ønsker å finne svar på gjennom min forskning på problemstillingen. Spørsmålene lyder som følger: *«Har det økte fokuset på demokrati- og medborgerskapsundervisning hatt en innvirkning på samfunnsfaglæreres holdninger til- og arbeid med temaet?»* og *«Har LK20's demokrati og medborgerskap gitt et økt fokus på skolens viktige rolle i demokratiet?»*. Disse forskningsspørsmålene har som rolle å forklare forholdet mellom et fenomen og deres egenskaper (Høgheim, 2020, s.42), altså forholdet mellom det tverrfaglige temaet og hvordan innføringen av dette har påvirket bevissthet rundt- og holdning til temaet. Ved å forholde meg til disse konkrete forskningsspørsmålene ble det enklere å utvikle en solid intervjuguide, ettersom det gjorde det lettere for meg å holde fokus på akkurat det jeg var ute etter å utforske.

1.3 Oppgavens struktur og avgrensninger

Denne oppgaven består av seks hoveddeler. Del en er den innledningen du nå har lest, som hadde til formål å introdusere temaet. I del to vil jeg presentere teori og tidligere forskning rundt temaet demokrati og medborgerskap i skolen, og om de tverrfaglige temaene generelt. Deretter vil jeg presentere forskningsmetoden jeg har benyttet meg av i oppgavens tredje del; her vil jeg også drøfte oppgavens kvalitet, og andre vitenskapsteoretiske betraktninger, som forskningssyn og prosjektets etikk. I oppgavens fjerde del vil jeg presentere den innhentede

empirien, og de oppdagelsene jeg har gjort meg gjennom analyse og tolkning. Femte del er en diskusjonsdel, der jeg argumenterer for funnene gjort i forskningen, og reflekterer over disse opp mot teori og tidligere forskning. Oppgavens siste del er oppsummerende, så her er hovedessensen i oppgaven presentert på nytt i komprimert form. Temaet oppgaven forholder seg til er ikke smalt, så for å sørge for at jeg holder den på rett kjøll, har jeg bevisst gjort noen klare avgrensninger i stoffet. De aspektene jeg finner mest interessante innenfor skole-temaet *demokrati og medborgerskap*, er forholdet mellom skolen og utviklingen av demokratiet, så det er dette aspektet ved innføringen jeg vil forholde meg til i oppgaven.

2. Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning

Dette kapittelet er reservert til å dokumentere de teoriene som ligger til grunn for min forskning. Som en avklaring på hvordan jeg som forsker benytter meg av denne teorien, vil jeg starte med å påpeke at den i hovedsak danner det bakteppet av kunnskap jeg tok med meg inn i fortolkningen av empirien jeg innhentet fra informantene mine, og at teoriene i seg selv er presentert for å kaste lys på mitt kunnskapsmessige ståsted som forsker. Hovedpoenget med denne oppgaven er ikke å presentere allerede nedskrevne teorier, men heller å bruke disse til å belyse de funnene som ble gjort i forskningsprosessen. I løpet av kapittelet vil jeg først presentere teorier som belyser den sammenhengen mellom skolen og demokratiet som jeg har bygd min egen verdibasis på – altså de teoriene jeg har lært av i forskningsprosessen, og som dermed danner grunnlaget for min forståelse av tema. Deretter vil jeg presentere teorier knyttet til innføringen av- og tanker bak de tverrfaglige temaene som overordnede temaer i den nye læreplanen LK20, før jeg til slutt vil presentere den tidligere forskningen denne oppgaven baserer seg på, og vise til hvordan min forskning skal bidra til feltet videre.

2.1 Demokratiet og skolen

En viktig oppgave for statlige institusjoner er å tilrettelegge for at barn og unge skal få si sin mening i saker som angår dem. En forutsetning for deltagelse i demokratiske prosesser er å kunne delta i kollektive avgjørelser (Stray & Sætra, 2018), og skolen er den første arenaen utenom hjemmets fire vegger hvor mange barn først får prøve seg i demokratiske prosesser. Da jeg skulle velge ut hvilken retning jeg skulle ta med tanke på teoretisk bakgrunn for min forskning, var det åpenbart at jeg måtte vektlegge skolens rolle i samfunnet: De tverrfaglige temaene er tross alt innført for å gi skolen et ekstra verktøy for å skape aktive medborgere, som kan gå ut i samfunnet og dyrke de verdiene vårt samfunn bygger på.

2.1.1 Skolens samfunnsmandat – skolen i demokratiet

Skolen har helt siden sin oppstart som konfirmasjonsforberedende institusjon, hatt som formål å utdanne unge mennesker til å passe inn i samfunnet. Siden den tid har de ønskede dannelsesmålene endret seg i takt med moderniseringen av samfunnet, og der religionskunnskap og danningen av «gode kristne mennesker» sto i sentrum tidligere, har nå utviklingen av aktive medborgere med kunnskap om- og evne til deltakelse i demokratiet, tatt plass. Med innføringen av demokrati og medborgerskap som et av tre overordnede tema i den nye læreplanen, ble det naturlig å ta opp diskusjonen rundt skolens rolle i demokratiet – også kjent som skolens samfunnsmandat, som jeg så vidt nevnte innledningsvis. En av skolens

oppgaver er nettopp å bevare demokratiet: Elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, erfaringer, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Stray, 2012, s.17). Skolen skal altså danne en type medborgere som kan bidra til å bevare og videre styrke demokratiet i landet vårt.

I opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven § 1-1) fremkommer begrepet demokrati kun en gang, i ordlyden «... Den (opplæringen) skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte» (Utdanningsdirektoratet, 2017a), men en kan se meningsinnholdet i skolens samfunnsmandat representert gjennom hele paragrafen. Gjennom å benytte formuleringer som «åpne dører mot verden og fremtiden» og «utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a), kommer skolens mandat for samfunnsutvikling og samfunnsbevaring klart og tydelig frem i opplæringslovens første paragraf. I en artikkel i Utdanningsnytt i 2018 som omhandler skolens samfunnsmandat, uttrykker Janicke Heldal Stray at demokratiet styrkes i takt med folks utdanningsnivå, og at det ikke er elevenes faglige karaktergrunnlag som spiller en rolle, men heller tre andre faktorer:

At samfunnet har et godt utdanningssystem som er tilgjengelig for alle, at demokrati ikke er isolert til det politiske, men alle samfunnets institusjoner, inkludert skolen, og at skolen er organisert på en måte som gjør at elevene tilegner seg holdninger og verdier som bygger på demokratiske tenkemåter (Stray, 2018).

Dette viser at skolens rolle når det kommer til å skape medborgere som kan bidra til å utvikle og ivareta demokratiet vårt for fremtiden er uerstattelig, og at skolens samfunnsmandat derfor også stadig må trekkes inn i fremtidige revisjoner av læreplaner for å sikre at skolen fortsetter å ha denne rollen videre. Skolen er en del av alle norske barns oppvekst, og det er her alle skal få et så likt grunnlag som mulig for å utvikle seg til å bli gode og stabile medborgere, som både evner å delta i samfunnet og som har det godt med seg selv.

For å få en dypere forståelse av skolens rolle i demokratiet, vil jeg nå ta et raskt steg tilbake i tiden, og vise til en sentral persons påvirkning på teori på feltet; den amerikanske filosofen John Dewey. Jeg ser det som nyttig å trekke inn Deweys syn på sammenhengen mellom skole, demokratisk danning og medborgerskapsfølelse blant unge for å styrke denne oppgavens teoretiske grunnmur: Selv om han skrev sine verk tidlig på 1900-tallet, er flere av elementene han trekker frem fremdeles relevante, og ikke minst anvendbare i også en

moderne setting. Vi finner referanser til spesielt hans verk «Democracy and education» fra 1916 i en stor prosentandel av moderne forskning på demokratiopplæring. En av grunnverdiene Dewey uttrykte om utdanning og skolen generelt, er at selv om han så på faglig intellektuell vekst som et viktig mål for utdanning, så er ikke dette nok i seg selv. Dewey mente at tiden i skolen må ruste unge mennesker til å leve et fullverdig liv, og å fortsette å lære livet ut – både for å oppnå ens eget absolutte potensiale, og for å kunne bidra til fellesskapet og samfunnet (Stobie, 2016).

Utdanningen skal med andre ord danne stabile og helhetlige mennesker som kan fungere godt i samfunnet, og som en effekt også er i stand til å bidra til fellesskapet. At Dewey la såpass mye vekt på danningen av *hele* mennesket og den effekt utdanning har på samfunnet, kan være med på å underbygge og solidifisere viktigheten av skolen i demokratiet også i dag: Å utdanne mennesker som evner å lære livet ut, og som dermed blir best mulig rustet til å tilpasse seg til en usikker fremtid (Stobie, 2016), er en av de aller mest effektive grepene vi kan ta for å sikre at demokratiet drives videre av opplyste, reflekterte og tilpasningsdyktige mennesker. Skolen har altså en essensiell rolle når det kommer til bevaringen av verden slik vi kjenner den; en rolle som har vært anerkjent i flere samfunn over lange tider. At det nå – i en tid der demokratier over hele verden er truet av blant annet mangel på engasjement og kunnskap – popper opp satsninger som går ut på å kaste lys på skolens rolle i demokratiet, kan bli sett på som en bekreftelse på at vi som samfunn fremdeles ønsker å bevare de kjerneverdiene som filosofer som Dewey slo et slag for.

2.1.2 Utviklingen av en mer demokrativennlig undervisning

Når en spør en tilfeldig person hvilket skolefag en forbinder med demokratiopplæring, vil nok de aller fleste automatisk svare at det helt klart er samfunnsfag; og på mange vis vil de ha rett. Selv om demokratiopplæring på sett og vis foregår gjennom flere skolefag, er det fort gjort å ta på seg skylapper, og kun se det faget der det aktivt undervises *om* hvordan demokratiet fungerer. Det har vært fort gjort å glemme at demokratiet også er noe som kan læres gjennom andre fag, og gjennom andre metoder og kanaler enn gjennom den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Artikkelen av Larsen (2021) som jeg refererte til innledningsvis, påpeker at norske elever har mye kunnskap om demokratiet, men liten tro på å kunne delta selv. Dette kan være et resultat av kunnskapsløftet 06, som etter PISA-sjokket i 2001 ble utviklet til å legge hovedfokus på basisfagene for å løfte norske elevers kompetanse (NOU 2011: 20, s.22). Selv om den generelle delen av læreplanen LK06 baserte seg på de samme verdiene fra opplæringslovens formålsparagraf (Utdanningsdirektoratet, 2006) som LK20 gjør

i dag, og besto av «danningsmål» som også fremmet demokrati- og medborgerskapsforståelse, var det i praksis de faglige måloppnåelsene som sto mest sentralt, og rekken med fagteoretiske kompetansemål i alle fag – inkludert samfunnsfag – vokste for hver revisjon.

I samme periode som vi her hjemme i Norge skapte en mer fagfokusert skole, ble det internasjonale fokuset rettet mer mot utvikling av hvordan elevers demokratiske medborgerskap kan styrkes gjennom utdanningssystemet; denne satsningen har blant annet UNESCO og OECD utarbeidet anbefalinger om til sine medlemsland (NOU 2011: 20, s.22.). Som nevnt innledningsvis lever vi nå i en verden som opplever at demokratier – både i land langt unna Norge, men også i våre naboland – er under press. Som jeg viste til innledningsvis, mener rundt 50 prosent av norsk ungdom det ikke er essensielt å leve i et demokrati, og dette er utrolig nok positive tall i forhold til EUs 42 prosent, Storbritannia og USAs 28 prosent og Russlands 20 prosent (Haugan, 2018). Tall som disse har satt søkelys på hvordan disse trendene i tiden kan reverseres, for å sikre at vi fremdeles kan leve i et trygt og godt demokrati også i fremtiden. Dette er mye av bakgrunnen for at *demokrati og medborgerskap* ble introdusert som et tverrfaglig og overordnet tema i LK20, og for at vi de siste ti årene har blitt mer bevisste rundt hvordan vi arbeider for å vekke elevenes engasjement.

Før jeg beveger meg videre, ønsker jeg å gå litt tilbake til demokratiopplæringen i samfunnsfag: I kompetansemålene for 10. trinn i dagens læreplan, kan vi se at en stor andel av målene er formulert med ord som «kan reflektere over», «kan utforske», «kan vurdere» og «kan drøfte» (Utdanningsdirektoratet, 2020). At formuleringer som krever at elevene benytter seg av egen tanke og kritiske evner utgjør litt over halvparten av fagets kompetansemål, tilsier at en som lærer også er nødt til å tilrettelegge undervisningen på en måte som utvikler disse evnene. Det er her konseptet om læring *for*, *gjennom* og *om* demokrati kommer inn: Dette konseptet dreier seg rundt at elevene må få en type undervisning som lærer dem å tenke kritisk og å ta egne, frie og informerte valg *for* å kunne utøve demokrati, de må få trene seg på å ta slike valg *gjennom* å selv få delta i demokratiske prosesser, og de må få lære *om* hvordan demokratiet fungerer (NOU 2011: 20, s.22). I praksis kan dette bety en nokså omfattende endring, der skolens undervisningsoppdrag dreies fra ensidig å vektlegge kunnskapstilegnelse *om* demokrati (Sætra & Stray, 2018, s.101), til å også omfatte at elevene skal tilegne seg demokratiske *verdier* gjennom aktiv deltagelse; mange læreres tanker om hva demokratiundervisning er, vil bli – eller har blitt – utfordret ved innføringen av LK20. Dette konseptet gjelder selvsagt ikke bare når det kommer til demokratiundervisningen i samfunnsfag, selv om det nok er i dette faget endringen er mest synlig, på grunn av det

historiske fokuset på læring *om* demokrati i teoretisk forstand. Temaet skal også i stor grad kunne knyttes inn i andre fag, for å styrke det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

2.1.3 De tverrfaglige temaene

I tillegg til å legge til rette for en mer helhetlig demokrati- og medborgerskapsundervisning i det enkelte fag, har innføringen av temaet i LK20 et annet viktig element for å styrke opplæringen; nemlig tverrfaglighet. *Demokrati og medborgerskap*, samt dets to søster-tema *bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*, har blitt innført som overordnede i alle fag, noe som skal bidra til økt bevissthet rundt at akkurat disse temaene er så grunnleggende og essensielle at de skal komme frem i flere fag enn der de tidligere har hatt naturlig innpass. Gjennom intervjuene jeg gjennomførte for denne oppgaven, kom det frem en god del tanker rundt tverrfaglighet og innføringen av de tverrfaglige temaene, så jeg det som relevant å se på innføringen av temaene som kom med LK20, og på hvordan tverrfagligheten er ment å utfylle disse.

Med Kunnskapsløftet 2020 ble det solidifisert at tre overordnede tema skal arbeides med tverrfaglig: En forenklet forklaring på hva flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr, er at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag (Meld. St. 28, 2015-2016, s.37). Tverrfaglighet er ikke et helt nytt fenomen i skolen; jeg husker så vidt et par anledninger fra min egen tid som elev i grunnskolen, hvor vi arbeidet med samme tema i flere fag – men da skal det skal sies at det som oftest da var snakk om store prosjekter som snudde hele timeplanen på hodet for å fokusere på et tema i en viss periode; noen eksempler jeg kommer på er blant annet stortingsvalg og internasjonal uke., Selv om tverrfaglig temaarbeid også har forekommet tidligere, er det er først nå vi har fått konkrete temaer som alle fag skal implementere og vektlegge på ett eller annet vis.

Når jeg i denne oppgaven refererer til demokrati og medborgerskap som et tverrfaglig tema, mener jeg ikke bare at temaet skal arbeides med i større prosjekter som omfatter flere fag samtidig, men heller at temaet skal trekkes inn i alle fag, der det passer inn. At temaet introduseres tverrfaglig innebærer at flere lærere blir involvert i problemstillinger forbundet med demokrati og medborgerskap (Solhaug, 2012, s.15). Intensjonen bak de tverrfaglige temaene er altså at flere få en økt forståelse for tematikken, ved at vi lærer oss å se det større bildet: ved å bli bevisstgjort omfanget av tematikken, vil vi få en dypere forståelse av hva det vil si å være en demokratisk medborger – og dermed sørge for at demokratiet vil stå støtt i

fremtiden. Tverrfaglighet vil dermed ikke utelukkende bety at det skal forekomme samarbeid mellom fagene, eller at det nødvendigvis må gjennomføres store, timeplanendrende prosjekter, men heller at temaene skal knyttes inn i alle fag.

2.3 Tidligere forskning

Både utviklingen og bevaringen av demokratiet, og innføringen av tverrfaglige tema i LK20 er selvsagt et område det eksisterer en myriade av forskningsprosjekter og avhandlinger om allerede, så å finne frem til relevant forskning som jeg kunne bruke som bakgrunn for mitt prosjekt var ikke noen stor sak i seg selv; det som ble krevende var å avgrense utvalget ved å velge hva som vil være aller mest relevant å presentere i denne oppgaven. Etter mye frem og tilbake landet jeg på et par forskningsprosjekter som jeg så var interessante som grunnlag for refleksjon i mitt eget prosjekt, og det er disse jeg vil presentere i denne delen av oppgaven: Disse er ICCS-undersøkelsen «Unge medborgere» fra 2016, og en rekke artikler som benytter seg av data innhentet i denne undersøkelsen for å stille videre spørsmål rundt demokratiopplæring.

2.3.1 Unge medborgere – ICCS

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) er en studie som går ut på å undersøke hvordan 9. klassinger både kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn (Huang et al., 2016, s.7). ICCS-undersøkelsen ble i 2016 gjennomført i 24 land, og bygger på en lignende undersøkelse fra 2009. Det er en rapport fra den norske delen av denne undersøkelsen jeg har brukt som bakgrunn for min forskning – i hovedsak kapittel syv, som handler om skolen som demokratiforberedende arena. Selv om undersøkelsen i hovedsak handler om elevene, er store deler av rapporten viet til å se på sammenhengen mellom skolen, læreren og elevens utvikling. I tillegg ser jeg det som høyst relevant å lese forskning som tar for seg elevenes syn på demokrati og medborgerskap, ettersom det nettopp er elevene som til syvende og sist er «hovedpersonene» i skolen.

Artikkelen tar for seg flere aspekter ved demokratidanning som senere ville komme til syne i den nye læreplanen som i 2016 enda bare var i fosterstadiet – blant annet når det kommer til det økte fokuset demokratiske praksiser og prosesser har i skolen, der elevene skal lære gjennom demokratiske prosesser, og ikke bare om dem. Rapporten påpeker at elevene skal involveres i, og erfare, demokratiske praksiser ved skolen, og at det med demokratiske prosesser menes både formelle prosesser som elevråd, og uformelle prosesser som

klasseromsdiskusjoner (Huang et al., 2016, s.125). Dette kan trekkes tilbake til konseptet *undervisning for, gjennom og om demokrati*, og kobles opp mot beskrivelsen av det tverrfaglige temaet. Både i overordnet del, og i samfunnsfag, vises det til at undervisningen spesifikt skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler: Skolen skal gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser, og at skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Rapporten går også inn på læreres og skolelederes oppfatninger om og holdninger til hva som er de viktigste målsettingene med opplæringen i demokrati og medborgerskap (Huang et al. 2016, s.130), altså nesten nøyaktig det jeg selv forsker på. Lærerne ble blant annet gitt en liste med ti undervisningsmål for demokrati- og medborgerskapsundervisning, og ble bedt om å krysse av for de tre målene de mente var mest essensielle. Det kom klart frem at kritisk og uavhengig tenking, kunnskap om politiske og samfunnsmessige institusjoner, samt utvikling av elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning (Huang et al., 2016, s.131) var de viktigste målene for opplæringen. Det førstnevnte var en klar og tydelig «vinner», da hele 74% av lærerne som ble spurt, kategoriserte dette som et av de viktigste målene. Dette funnet kan styrke tanken bak *undervisning for, gjennom og om demokrati* som jeg viste til tidligere, ettersom utvikling av evne til kritisk tenking er noe som krever mer enn bare teori og «tavleundervisning».

Dette bringer meg videre til det siste elementet jeg vil trekke inn fra ICCS-undersøkelsen i denne delen av oppgaven; nemlig hva lærere svarte angående arbeidsmetoder innenfor emnet: Tallene viser at selv om det er undervisning fra lærer med utgangspunkt i lærebok som er den aller mest brukte undervisningsmetoden i demokratiopplæringen, er også aktiviserende metoder som diskusjon av dagsaktuelle temaer og gruppearbeid sterkt representert. Mindre vanlig derimot, er aktiviteter som rollespill, elevmedvirkning, og aktiviteter der elevene skal innhente informasjon utenfor skolen; slike metoder kan være effektive, ettersom elevene aktivt får delta på en annen måte, men fraværet av slike metoder kan være fordi de er mer tidkrevende, slik at de ikke blir gjennomført like ofte som lærebokundervisning (Huang et al., 2016, s.132). Det er ofte lett å velge den minst krevende utveien, og noen ganger er det helt nødvendig; men for å oppnå målet om å utvikle elevenes evne til kritisk tenking, er det nødvendig å ta noen steg utenfor komfortsonen, og la de kjenne på arbeidsmetoder som utfordrer til nettopp egen tanke og refleksjon.

2.3.2 Sætra og Stray – videre dypdykk i ICCS-undersøkelsen

Når det kommer til forskning rundt temaet demokrati- og medborgerskapsdanning i skolen, er det få navn som går igjen like hyppig som Janicke Heldal Stray og Emil Sætra: Disse to har skrevet en rekke avhandlinger og rapporter om temaet, både sammen, hver for seg og i samarbeid med andre forskere; Stray skrev blant annet sin doktorgradsavhandling om *demokratisk medborgerskap* i 2010. Flere av tekstene jeg har benyttet meg av i utviklingen av dette prosjektet har vært skrevet av Stray og/eller Sætra, og enda oftere har jeg funnet referanser til deres tekster i andres verk. Det er særlig to av deres artikler jeg har dratt lærdom av opp mot dette prosjektet, og som jeg vil presentere her, som begge baserer seg på empiri innhentet gjennom ICCS-undersøkelsen jeg la ut om i forrige del.

Den førstnevnte artikkelen *Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen* tar utgangspunkt i de amerikanske forskerne Joel Westheimer og Joseph Kahnes banebrytende artikkel *What kind of citizen* fra 2004, som fremdeles blir sett på som en av de viktigste verkene når det kommer til utvikling av demokrati og medborgerskap gjennom skolen, til tross for at den nå er atten år gammel.

Westheimer og Khanes artikkel utforsker tre typer medborgere skolen kan bidra til å forme, og diskuterer hvilke typer medborgere det er ønskelig å danne. De beskriver utdanning som et middel til demokratiutvikling, og påpeker viktigheten av å være bevisst *hvilke* demokratiske verdier, og hvilke av de tre *medborgeridealene* vi fremmer i skolen. Det holder ikke å bare si at demokratiutvikling er viktig – en må reflektere mer enn som så (Westheimer & Khane, 2004, s.263). I Sætra og Strays *Hva slags medborger* forsøker forfatterne å belyse læreres ideer om demokratiopplæring i skolen, og hva slags medborgerideal som ligger til grunn for disse ideene, med utgangspunkt i en norsk kontekst (Sætra & Stray, 2019, s.20-21), noe de gjør ved hjelp av empiri hentet fra ICCS-undersøkelsen, som jeg tidligere har nevnt.

Forfatterne argumenterer for at lærere legger stor vekt på at elevene skal tilegne seg kunnskap de kan dra nytte av som demokratiske medborgere (Sætra & Stray, 2019, s.31), samt at de arbeider mot at elevene skal bli gode kritiske tenkere. De avslutter med å konkludere med at læreres syn på hvilken form for medborgerskap de vil utdanne elevene til, er en form for rasjonelt autonomt medborgerskap; det vil si at de ønsker medborgere som evner å tenke selv, og som har et godt utviklet kritisk blikk (Sætra & Stray, 2019, s.28).

I artikkelen *Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv* fra 2019, utforsker Sætra og Stray hvordan samfunnsfaglærere tar i bruk ulike aspekter ved læreplanen i demokratiundervisning.

Artikkelen, som kom ut i 2019, tar utgangspunkt i den gamle læreplanen, men virker som et kunnskapsgrunnlag for å gå inn i den nye. Med bakgrunn i John Deweys syn på demokratiutdanning i skolen, og med utgangspunkt i datamateriale hentet fra ICCS-undersøkelsen fra 2014, kommer artikkelforfatterne gjennom grundig tolkning frem til tre hovedfunn: For det første fant de at samfunnsfaglærere ofte benyttet seg av kompetansemålene i faget for å planlegge demokratiundervisning, og at få benyttet seg av den generelle delen av læreplanen (Sætra & Stray, 2019, s.17).

Dette finner jeg interessant å ta med meg videre inn i egen forskning, ettersom kompetansemålene nå har blitt færre og mer diffuse, og den generelle (nå overordnede) delen har fått en betraktelig større rolle. Et annet funn var at selv om mange lærere var enige i de gamle kompetansemålene, så synes mange det var for mange av dem; noe som kan tyde på at valget om å komprimere disse i LK20 for mange var en kjærkommen endring, selv om den kunne virke uoversiktlig for noen. Det siste funnet i denne undersøkelsen er at lærerne er uenige om rammevilkårene for å drive opplæring til demokrati og medborgerskap er hensiktsmessige (Sætra & Stray, 2019, s.17), noe som tyder på at lærere har ulike syn på hva som bør vektlegges i utdanningen, og at de har forskjellige tanker om hva «god» demokratiopplæring vil si.

2.3.3 Øvrig forskning

Før jeg beveger meg vekk fra denne delen av avhandlingen, vil jeg kort presentere et par andre forskningsprosjekter jeg har lest meg opp på for å forberede meg til denne oppgaven, og som dekker andre sider av mitt prosjekt enn de jeg allerede har tatt opp. Jeg vil presentere disse prosjektene i korthet, og kun legge frem essensen av det jeg ser på som mest relevant for denne oppgavens del. Det er skrevet en rekke mastergradsavhandlinger om både de tverrfaglige temaene, skolen i demokratiet, og om læreres forståelse av demokrati og medborgerskap tidligere, og jeg ønsker å gjøre en kort presentasjon av en av disse her, ettersom den har utpreget mange likhetstrekk med min oppgave. Men først vil jeg presentere et annet forskningsprosjekt som går ut på holdninger rundt demokrati i den norske lærerutdanningen, ettersom det er i lærerutdanningen informantene mine har mye av sin bakgrunn.

Norwegian Teacher Educators' Attentiveness to Democracy and their Practices av Heidi Biseth og Susan Catherine Lyden ved Universitetet i Sør-Øst Norge, er en studie fra 2018, som undersøker forholdet lærere på lærerutdanningen har til demokrati og

demokratiopplæring. Dette prosjektet er relevant for min oppgave da de holdningene vi finner i lærerutdanningen vil videreføres gjennom lærerne som har vært gjennom utdanningen, og videre bli nedfelt i elevene. Studien baserer seg, i likhet med mange andre studier på feltet, i stor grad på ICCS-undersøkelsene fra 2009 og 2016, og på et spørreskjema som ble sendt ut til lærerutdannere ved atten institusjoner rundt om i landet våren 2015 (Biseth & Lyden, 2018, s.31). Analysen av svarene på denne undersøkelsen viser en generelt tynn forståelse av demokrati, som i hovedsak går ut på det politiske aspektet av begrepet (Biseth & Lyden, 2018, s.38). Dette mener forfatterne er en trend som må snu: Lærere i grunnskolen forventes å ha en stadig mer utfyllende forståelse av demokratibegrepet, og skal dette oppnås må også lærerutdanningen øke fokus på tema.

Læreres fornyede demokratimandat er en mastergradsavhandling fra 2019, skrevet av Malin Zieba ved Oslo Met, som baserte seg på intervju av lærere om deres tidlige forståelse av *demokrati og medborgerskap*, og hva dette ville ha å si for demokratiopplæringen i skolen. Denne mastergradsavhandlingen ser i likhet med min på læreres forståelse av temaet i LK20 – men med et blick fra før innføringen tredde i kraft – så jeg ser det som veldig relevant å se på funnene i denne oppgaven nå som jeg selv forsker på noe veldig nærliggende, to år senere. Ziebas forskning baserte seg, i likhet med min, på kvalitative intervjuer med lærere i samfunnsfag på ungdomsskolen, og gjennom disse intervjuene fant hun blant annet at informantene generelt var positive til fagfornyelsen på dette tidspunktet, og at mottagelsen av konsepter som *undervisning for, gjennom og om demokrati* og temaets tverrfaglige aspekt var god, men at resultatstyringen i dagens skole gjør at det kan bli krevende å drive helhetlig demokratiutdanning, ettersom målbare kompetanser fort må vektlegges (Zieba, 2019, s.96). Dette kan være et relevant poeng å undersøke gjennom min innhentede empiri: Har målstyringen gjort det vanskelig å endre praksis mot en mer helhetlig læringssituasjon? Zieba sier avslutningsvis at det hadde vært spennende å se hvordan implementeringen av Fagfornyelsen påvirker demokratiundervisningen, og dette er jo noe av essensen i det jeg er ute etter å kartlegge med min oppgave, to år inn i implementeringen.

2.4 Oppgavens bidrag til feltet

For å avrunde den innledende delen av denne oppgaven vil jeg kort diskutere denne problemstillingens relevans som forskningsområde: Den første faktoren som kan anees å gjøre problemstillingen min relevant, er tematikkens ferskhet; de tverrfaglige temaene er relativt ny materie, og det er enda mye å avdekke rundt innføringsprosessen. Dette gjør at jeg gjennom den forskningen som blir presentert i denne oppgaven kan komme til å avdekke noen

sannheter rundt temaet «demokrati og medborgerskap» som kan bidra til videreutvikling. At det skal eksistere som base i alle fag – noe som gir innføringen større tyngde i den nye læreplanen – gjør det enda mer relevant å forske på akkurat lærernes tanker og holdninger til dette ny-innførte temaet.

En siste faktor jeg vil nevne som taler for oppgavens relevans, er videreutviklingen av skolens viktige rolle som samfunnsutviklende organ: I tillegg til å gi skoleverket et ansvar for individets ferdighetsutvikling og læring, går skolens samfunnsmandat ut på at elevene skal få utviklet holdninger og verdier som skal bidra til å videreføre og styrke demokratiet (Stray, 02.10.2018). Det økte fokuset på demokrati og medborgerskap som en del av skolens grunnmur er ment å styrke denne rollen skolen har i samfunnet, og det vil da være relevant å se etter tegn på om det grepet som det tverrfaglige temaet er, faktisk er positivt utviklende: En viktig del av enhver innføringsprosess er evaluering, og å lytte til de som arbeider aktivt med innføringen, og dette mastergradsprosjektet er ment å kaste lys på akkurat dette.

3. Data og metode

Nå som jeg har presentert det kunnskapsgrunnlaget dette forskningsprosjektet bygger på, er det på tide å trå inn i den delen som omhandler den forskningen jeg har gjennomført for å finne svar på oppgavens problemstilling. Hovedessensen i dette kapittelet vil være å presentere forskningsdesignet og metoden jeg har benyttet meg av for å gjennomføre mitt mastergradsprosjekt, å drøfte hvilke vitenskapsteoretiske tilnærminger jeg benyttet meg av i innhenting og tolkning av empiri, og å diskutere prosjektets forskningsmessige relevans og eventuelle etiske spørsmål rundt prosjektet.

3.1 Forskningsdesign- og metode

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere valget av kvalitative intervju som forskningsmetode, hvordan jeg kom frem til de informantene som danner grunnlaget for den senere refleksjonen rundt problemstillingen, og hvordan jeg gjennomførte innhenting og behandlingen av empirien fra start til slutt.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Den kvalitative metoden jeg har valgt ut for å svare på min problemstilling er én-til-én dybdeintervju: Dette valget har jeg gjort for å la informantene få rom til å uttrykke seg mer i dybden enn det de ville kunne gjort gjennom for eksempel et spørreskjema eller et gruppeintervju (Johannessen et al., 2016, s.145). Problemstillingen krevde at jeg stilte informantene spørsmål som lot dem gå mer i dybden av det de tenker om tema, noe de får mulighet til i en lukket setting mellom to mennesker.

Formålet med et slikt eksplorerende – altså undersøkende – kvalitativt intervju vil være å trekke generelle slutninger om noe basert på informasjonen man samler inn (Høgheim, 2020, s.28). I dette tilfellet var jeg ute etter å danne meg et bilde av hvordan samfunnsfaglærere betrakter det tverrfaglige temaet i dets innkjøringsfase, og dette mente jeg at jeg hadde en større sjanse til å få svar på dersom jeg får snakket med informantene i en lukket setting. Baksiden ved å velge denne metoden kan være at jeg mister sjansen til å snakke med enkelte informanter, da et én-til-én-intervju vil kunne virke avskrekkende på noen, sammenlignet med en litt mindre personlig metode som for eksempel spørreskjema eller gruppeintervju.

Arbeidet med å utarbeide en solid intervjuguide var krevende, ettersom den både skal være solid nok til å sikre svar som kan analyseres, og fordi personvernet konstant må bli tatt i betraktning. Modellen jeg valgte for intervjuguiden min er semistrukturert: Et semistrukturert

intervju er planlagt, men fremdeles fleksibelt, slik at spørsmål kan følges opp med mer konkrete spørsmål og avklaringer underveis (Edgren et al., 2021, s.133). Denne modellen valgte jeg fordi jeg ønsker at samtalen skal få en mulighet til å flyte naturlig, slik at informantene kan føle seg trygge, hørt og verdsatt i intervjusituasjonen. Det er på grunn av dette jeg har valgt å dele intervjuguiden opp i hovedspørsmål, og heller ha en liste med utdypningsspørsmål jeg kunne spørre informantene dersom h*n selv ikke kommer inn på dem. I tillegg valgte jeg å starte intervjuet med småprat for å sette tonen og gjøre det enklere å få flyt i samtalen. Disse småpratsspørsmålene var i hovedsak kun veiledende for min egen del, og skal ikke spørres slavisk i den rekkefølgen; det var viktig for kvaliteten på samtalen at jeg som intervjuer lyttet til informantene og oppfordret dem til å utdype der det var interessant. Intervjuguiden ligger ved som vedlegg nederst i denne oppgaven som referanse.

Jeg vil også påpeke at intervjuguiden er delt opp i fire kategorier som har til hensikt å holde fokus på det vi snakket om. Den første delen besto av oppvarmingsspørsmål som fungerte både som samtalestarter, og for å hente informasjon om informantens bakgrunn i skolen; jeg ønsket å kartlegge faktorer som eventuelt kunne sette senere svar i kontekst, som utdanningsbakgrunn, år i yrket – med tanke på antall læreplanfornyelser lærerne hadde vært med på tidligere – og skolestørrelse. Den andre delen av intervjuguiden var kort, og besto av to spørsmål som hadde til hensikt å lede informantene inn i emnet på en naturlig måte. Den tredje delen besto av spørsmål rundt informantenes skoles arbeid med innføringen av LK20 og de tverrfaglige temaene, mens den siste hadde til hensikt å få informantene til å reflektere over skolens rolle i demokratiet, samt over deres egen undervisning i lys av LK20. Denne inndelingen valgte jeg både for å skape en naturlig progresjon i samtalen, og for å gjøre det litt mer oversiktlig for meg selv i koding- og tolkningsprosessen.

3.1.2 Utvalg

Noe av det første jeg tok i betraktning med tanke på utvalg av informanter til intervju, var hvordan dette utvalget skulle avgrenses; jeg så det som viktigere å skaffe et relevant utvalg informanter enn å skaffe mange (Johannesen et al., 2016, s.114). Dette har jeg måttet ta spesielt i betraktning allerede fra tidlig i prosjektet, da antallet informanter jeg kan skaffe vil være begrenset i en metode som dybdeintervju, når tiden jeg har på oppgaven er relativt knapp. En annen faktor var å komme frem til *hvem* som skulle velges som informanter: I starten tenkte jeg litt på å ta prosjektet i en retning som fokuserte mer på innføringen av det tverrfaglige temaet, enn på holdninger rundt temaet, og da vurderte jeg å intervjuere rektorer. Ettersom prosjektet til slutt utviklet seg til å handle om læreres holdninger, ble det betraktelig

mer relevant å velge lærere som informanter, siden de selv kjenner egne holdninger best. Det falt seg også naturlig å begrense undersøkelsen til å omhandle samfunnsfaglærere, ettersom det er i dette faget demokrati og medborgerskap har kommet best til syne som tema også i tidligere læreplaner. Et siste kriterium for mine informanter måtte være at læreren hadde undervist i samfunnsfag i fem år eller mer, ettersom jeg ønsker å få frem en del sammenligninger mellom tiden før innføringen, og tiden etter – og dette krever en innsikt i hvordan det har blitt arbeidet tidligere.

Til slutt vil jeg vise til en relativt prominent utfordring når det kom til utvalget av informanter: I og med at vi i år er mange flere som skriver mastergrader tilknyttet læreryrket, ble mangelen på informanter som ønsket å stille til intervju også en faktor det er relevant å påpeke; få av skolene jeg tok kontakt med hadde mulighet til å stille, ettersom de allerede hadde deltatt på en rekke mastergradsprosjekter, eller rett og slett ikke hadde kapasitet på grunn av koronarelaterte årsaker. Dette førte både til at prosjektet stagnerte en liten stund imens jeg lette etter villige informanter, og til at jeg måtte bli litt mer oppfinnsom for å finne disse. Etter en god del «fisking» satt jeg til slutt med fire informanter, noe jeg konkluderte med at ble nok, ettersom disse informantene kom fra ulike bakgrunn som lærere, både med tanke på skolestørrelse, år i skolen, og arbeidsplassens arbeid med de tverrfaglige temaene. Informantene vil jeg presentere i korte trekk i kapittel 4: *Analyse og funn*.

3.1.3 Gjennomføring og koding

Ettersom det ikke var helt enkelt å få napp når det kom til å finne informanter, bestemte jeg meg av tidsmessige årsaker for å gjennomføre intervjuene fortløpende, uten å vente på å ha ønsket antall klare. I utgangspunktet var planen å samle fire til fem informanter, for så å intervju alle den samme uken for å få intervjuene mest mulig like fra min side, men i retrospekt er jeg glad jeg endte opp med å gjennomføre og transkribere intervjuene med en gang jeg fikk napp på en informant. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om hva den enkelte hadde å si, uten å sammenligne med noe jeg hadde hørt for eksempel dagen før. Også når det kom til å transkribere mener jeg det utspilte seg best mulig slik det ble, ettersom jeg fikk tid til å konsentrere meg om å transkribere ett intervju helt ferdig før jeg måtte inn til en ny informant.

Intervjuene var egentlig tenkt gjennomført ansikt til ansikt, men dette ble også endret på grunn av informantmangelen: Ettersom jeg fikk avslag fra de fleste skoler og enkeltlærere jeg kontaktet innenfor et fornuftig geografisk område, så jeg meg nødt til å innhente folk utenfra.

Dette gjorde at informantene jeg til slutt fikk tak i befant seg på plasser det var ugunstig å reise til, men takket være de årene vi har sittet innestengt på hjemmekontor, og har vært nødt til å utvikle oss på det teknologiske feltet, var det ingen problemer med å gjennomføre intervjuene digitalt gjennom Zoom. Heldigvis unngikk vi teknologiske problemer. Det eneste jeg personlig mener var ugunstig med Zoom versus ansikt til ansikt, er at jeg kan ha gått glipp av sentralt kroppsspråk og noe stemmebruk som forsvinner i skurr og hakk, men jeg tror jeg med hånden på hjertet kan si at lite essensiell informasjon forsvant av den grunn.

Når alle intervjuene til slutt var ferdig gjennomført og transkribert, begynte prosessen med å tolke og analysere funnene i empirien, noe som er gjort i tråd med fenomenologisk metode for analyse og rapportering: Jeg har analysert meningsinnholdet i empirien gjennom å lese intervjuene fortolkende med et ønske om å forstå den dypere meningen i enkeltpersonenes erfaringer (Johannessen et al., 2016, s.173). Prosessen jeg har benyttet meg av har, som beskrevet i *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* av Johannessen et al. (2016, s.172-178), bestått av fire faser:

Første fase besto av sammenfatning av meningsinnhold: Jeg leste gjennom hvert av de fire intervjuene flere ganger, og lagde sammenfattede versjoner der jeg kuttet ut irrelevant informasjon og gjentakelser slik at jeg satt igjen med informasjon som er relevant for problemstillingen. I denne fasen fikk jeg dannet meg et helhetsinntrykk av datamaterialets innhold, og som en bieffekt av det grundige arbeidet med empirien ble jeg så godt kjent med innholdet at jeg lett kunne finne frem i det i senere steg i analyseprosessen.

I neste fase arbeidet jeg systematisk med å finne meningsbærende elementer som gikk igjen i materialet. I denne fasen satte jeg fargekoder til hovedelementene i teksten, for å videre gjøre det lettere å sette ulike deler av teksten i sammenheng. Grunnen til at jeg valgte å gi tekstelementene fargekoder til fordel for f.eks. kodeord eller korte, beskrivende setninger, er rett og slett at jeg lettere ser systemer når jeg kan se dem visualisert foran meg på en så tydelig måte som mulig. Kodene jeg benyttet meg av vil bli nærmere beskrevet i kapittel 4, «analyser og funn».

Videre trakk jeg de kodede elementene ut av teksten, og dannet på det viset nye tekster som besto av kun de aller mest meningsbærende elementene i empirien, og satte tekstelementene sammen i «kodebolker» (det vil si tekst med rosa fargekode sammen, tekst med blå kode sammen og så videre). Dette gjorde jeg for å lettere få en klar formening over akkurat hvor mange elementer tekstene besto av, og hvilke elementer som var mest fremtredende.

Avslutningsvis kondenserte jeg det kodede materialet, slik at jeg satt igjen med en oversiktlig essens av empirien. I sammenfatningsprosessen har jeg måttet benytte skjønn. På flere tidspunkt har jeg følt behovet for å gå tilbake til råteksten av de transkriberte intervjuene for å forsikre meg om at jeg ikke har tolket informantene feil på enkelte punkter, eller om jeg eventuelt har kodet tekstpartier litt vel forhastet. Til slutt kunne jeg slå meg til ro med at det jeg nå sitter igjen med er – i alle fall ut fra min egen oppfattelse – den sannheten informantene ønsket å formidle. Disse sammenfattede tekstene er den empirien jeg til syvende og sist baserer resten av oppgaven på fra dette punktet av, ettersom det er denne essensen av intervjuene som kan benyttes til å svare på problemstillingen min.

3.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger

All samfunnsvitenskapelig forskning tar utgangspunkt i virkeligheten, nærmere bestemt den virkeligheten folk opplever (Johannessen et al., 2016, s.31). Ettersom virkeligheten vil kunne variere fra individ til individ blir det viktig i et hvert forskningsprosjekt å beskrive og drøfte hvilke virkelighetssyn oppgaven bygger på – og hvilke tilnærminger en har til virkelighetsoppfatning. Det finnes én verden, men mange virkeligheter (Nyeng, 2012, s.31). I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for ulike vitenskapsteorier som omhandler tolkning av virkeligheter, og diskutere deres styrker og svakheter opp mot min problemstilling; målet med dette er å vise hvilke virkelighetssyn og fortolkningssyn min forskning baserer seg på, for å klargjøre de funnene jeg har kommet frem til i min innhentede empiri, og min tolkning av teorier som jeg har benyttet meg av.

3.2.1 Ontologi og epistemologi

Begrepet ontologi er oppbygd av to greske ord; ontos – som betyr det værende, og logi – som betyr læren om noe. Ontologi blir da «læren om noe værende», eller læren om noe som er (Nyeng, 2012, s.37). Når vi snakker om ontologi i samfunnsvitenskapelig sammenheng, vil verden – eller det værende – ikke være separat fra oss mennesker slik den er i naturvitenskapen, men heller betrakte oss som en del av den - vi bidrar til å forme den verden vi kjenner. Ontologien i samfunnsvitenskap er da læren om verden, sett i lys av at den er en sosial konstruksjon. Mitt ontologiske ståsted baserer seg på at det eksisterer flere sannheter, ettersom mitt syn på verden er at virkelighet er et fleksibelt begrep som vil variere ut fra hvem man snakker med – dette synet forankres i ontologisk konstruktivisme, som er et perspektiv som baserer seg på at det finnes flere sosiale virkeligheter (Høgheim, 2020, s.24). Dette har hatt en betydning for min oppgave, siden jeg i møte med intervjuobjektene har hatt en

forutinntatt mening om at deres opplevelser av tema vil variere ut fra hvilken virkelighet de opplever.

I mitt forskningsprosjekt er det de intervjuede lærernes virkelighet jeg har tatt utgangspunkt i for å innhente empiri som da igjen vil tolkes til en ny virkelighet, som da vil bli min virkelighet. Jeg vil også påpeke at jeg vil plassere mitt virkelighetssyn innen ontologisk kollektivism: Det vil si at jeg mener at samfunnet ikke bare er en samling av enkeltindivider som handler ut fra det de mener er fornuftig for dem, men heller består av ulike trekk som er overordnet enkeltindividet, og at vi handler og oppfatter verden ut fra faktorer individet ikke er klar over (Johannessen et al., 2016, s.50).

Epistemologi er også sammensatt av to greske ord; logi – som fremdeles betyr læren om noe, og episteme – som betyr fornuft eller kunnskap. Epistemologi handler da altså om læren om kunnskap (Nyeng, 2012, s.37). Et vesentlig epistemologisk spørsmål vil for eksempel være om en ser på kunnskap som noe som må bygges ut fra empiri, eller om tankevirksomhet og refleksjon uten et empirisk fundament også kan bygge kunnskap (Johannessen et al., 2016, s.51). Mitt ståsted på dette spørsmålet heller mot rasjonalisme, altså at en kan danne kunnskap ut fra flere faktorer enn empirisk data; jeg anser derfor at flere aspekter ved møtet med mine intervjudeltakere enn de konkrete svarene på spørsmålene vil bidra til å forme kunnskap – mine indre refleksjoner vil også bidra til å forme det som til slutt blir min nye kunnskap.

3.2.2 Fenomenologi og hermeneutikk

I fenomenologiske studier er det vanlig å analysere meningsinnhold. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og er ute etter å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen et al., 2016, s.171). Når man forsker med et fenomenologisk perspektiv, forsker man med utgangspunkt i at det finnes flere virkeligheter rundt samme tema, samtidig som man er ute etter å danne en forståelse av hvilken virkelighet som kan bli ansett som den mest virkelige (Nyeng, 2012, s.31). Den vitenskapelige virkeligheten vil for eksempel bare være en av mange virkeligheter, og dette synet på kunnskap vil da innebære at virkelighet er subjektivt. Ordet fenomenologi stammer fra det greske ordet fenomen, som i denne sammenhengen betyr det innlysende. Fenomenologi er altså læren om det innlysende – og videre om det innlysende omkring ett fenomen – og slike studier dreier seg om å utforske ulike faktorer som påvirker enkeltmenneskers virkeligheter (Nyeng, 2016, s.33).

Min studie baserer seg på et fenomenologisk kunnskapssyn, ettersom mitt mål er å utforske de intervjuede lærernes virkelighet, for så å tolke og analysere den for å danne min egen

forståelse av tema. For å kunne tolke noe ut fra den empirien jeg innhenter gjennom intervju, må jeg hele tiden ta i betraktning at læreren jeg har snakket med har sin egen virkelighet. Jeg er ikke ute etter hvordan ting «egentlig er» – da hadde det vært gunstig å velge en annen forskningsmetode med et større utvalg informanter enn jeg har i dette prosjektet som benytter seg av dybdeintervju av få, nøyere utvalgte mennesker – men heller etter å danne et bilde av hvordan ulike individer opplever og erfarer innføringen av temaet demokrati og medborgerskap. Gjennom intervjuet var jeg på utkikk etter det beskrivende heller enn det forklarende (Nyeng, 2012, s.36), ettersom det jeg er ute etter å kartlegge i problemstillingen min er nettopp lærernes forståelse av et nytt element i læreplanen.

Oppgaven bærer også preg av elementer fra hermeneutikken: Hermeneutikk, eller fortolkningsteori, er synet på at det ikke finnes en absolutt sannhet – eller et svart på hvitt svar, slik som for eksempel en forsker med et positivistisk perspektiv vil se det. Et hermeneutisk perspektiv på forskning baserer seg på fortolkninger av erfaringsdata på systematisk vis (Nyeng, 2012, s.45). Som allerede nevnt er jeg i denne oppgave ikke ute etter et svar som kan settes to streker under, men heller etter svar som kan tolkes for å danne ny forståelse rundt fenomenet som forskes på; altså forståelse av hvordan samfunnsfaglærere i ungdomskolen *oppfatter* og *tolker* demokrati og medborgerskap som et overordnet og tverrfaglig tema.

3.3 Kvalitet

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det sentralt å ha greie på hvorfor akkurat *den* problemstillingen og *det* temaet som skal forskes på er relevant; det vil ikke holde å si at jeg valgte temaet kun fordi jeg personlig fant det spennende – det er selvsagt også en viktig faktor, men enda viktigere vil det være å ha en formening av hva oppgaven kan bety for ny forståelse innen feltet, og som bidrag til videre forskning; altså forskningens validitet og generaliserbarhet. En annen faktor som også spiller inn i kvaliteten av forskningen er dens reliabilitet, eller med andre ord hvor pålitelig min forskning er. Det er disse kvalitetssikrende elementene av forskningen min jeg vil vise til i denne delen av oppgaven

3.3.1 Studiens reliabilitet

En studies reliabilitet, eller pålitelighet for å bruke et annet ord, handler om hvor robust en undersøkelse er, og om dataene er tillitvekkende eller til å stole på (Nyeng, 2012, s.105). Ettersom jeg som forsker i en kvalitativt studie til en viss grad vil påvirke forskningen med min egen erfaringsbakgrunn og mine egne synsvinkler, er det nødvendig å øke påliteligheten

av studien ved å gi leseren en grundig beskrivelse av kontekst, samt en detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s.232). Leseren skal kunne stole på at det forskeren har gjort er riktig. For å styrke min reliabilitet har jeg strebet etter å beskrive mine fremgangsmåter detaljert gjennom hele oppgaven, og å legge frem alle mine tanker og refleksjoner rundt det jeg gjør for å gjøre det mulig for leserne å stole på funnene i prosjektet.

Reliabilitet er det vi kaller en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for god forskning (Nyeng, 2012, s.105): At en kan stole på en forskers integritet og en studies pålitelighet er bare et minimumskrav når det kommer til kvaliteten på studien. I en kvalitativ forskningsoppgave som denne, er reliabilitet dessuten relativt vanskelig å uttale seg om, ettersom det kun vil være forskeren som til syvende og sist kan vite om prosessen er gjennomført korrekt. Jo større grad av gjennomsiktighet jeg viser gjennom detaljerte beskrivelser av prosessen, desto lettere vil det være for leseren å stole på at det som presenteres er sannheten – i alle fall en kombinasjon av forskerens, informantenes og teoriens sannhet.

3.3.2 Studiens validitet og generaliserbarhet

Studiens validitet handler om studiens gyldighet. Med dette menes det at studien faktisk undersøker det fenomenet den gir seg ut for å undersøke – og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s.109). For min oppgave vil det si at det jeg til syvende og sist skal svare på er problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har satt meg fore å finne svar på, uten at jeg sporer av om det dukker opp noe annet jeg finner interessant underveis i prosessen. Jeg har altså måttet holde fokus på hvordan læreren forstår og benytter seg av det tverrfaglige temaet, og ikke spore av og se på kun hva læreren mener om for eksempel rektors håndtering av innføringen av temaet, både gjennom forskningsprosessen og gjennom skriveprosessen. For å oppnå dette har jeg hele veien måttet fokusere på sammenhengen mellom fenomenet som undersøkes, og de dataene som samles inn (Johannessen et al., 2016, s.232). Som forsker har jeg måtte være målrettet og fokusert for å komme frem til en konklusjon som svarer på problemstillingen.

Ekstern validitet, eller generaliserbarhet, handler om hvorvidt en kan trekke slutninger om flere enn akkurat dem man har forsket på (Høgheim, 2020, s.154): I min oppgave har jeg strebet etter å oppnå dette gjennom at utvalget av informanter ble gjort tilfeldig, slik at det på sett og vis kunne vært hvem som helst innen kategorien samfunnsfaglærere i ungdomsskolen

med minst fem års erfaring som lærer som ble intervjuet for prosjektet. Gjennom at jeg ikke er forutinntatt til utvalget, eller har valgt ut spesifikt lærere fra sentrum/periferi eller fra for eksempel en bestemt aldersgruppe, viser jeg at jeg ikke har prøvd å endre forskningens utfall med valget av informanter. I stedet endte jeg opp med et tilfeldig utvalg, noe som øker undersøkelsens eksterne validitet: De problemene som så ut til å oppstå med tanke på informantmangel, ble heldigvis ingen hemsko for å oppnå et tilfeldig utvalg; om ikke annet ble det enda mer tilfeldig hvem som ble intervjuet, ettersom jeg til slutt måtte ta de jeg fikk tak i.

Poenget med dette er at denne oppgaven skal ha en overførbarhetsverdi: All forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn (Johannesen et al., 2016, s.233), for at funnene skal kunne stoles på, og så de kan bli benyttet i videre forskning. Det er ikke nødvendigvis helt enkelt å snakke om generaliserbarhet i en kvalitativ undersøkelse som denne, som både påvirkes av forskerens – altså mine – egne syn, og av en relativt avgrenset populasjon – jeg streber derfor etter å være så gjennomsiktig som bare mulig når det kommer til både ytre og indre prosesser som kan påvirke resultatene på et eller annet vis.

3.4 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker må man ha et bevisst forhold til forskningsetiske retningslinjer (Høgheim, 2020, s.86), ettersom det i et hvert forskningsprosjekt – spesielt forskning som har mennesker i sentrum – vil kunne oppstå situasjoner som kan være etisk utfordrende. Ved å reflektere over slike mulige problemer og ved å følge faste rutiner for forskningsetikk før gjennomføringen av selve prosjektet, vil risikoen for at ugreie situasjoner oppstår minske betraktelig. Ved å velge intervju som metode satte jeg meg selv i en situasjon der jeg var nødt til å forholde meg til enkeltmenneskers privatliv, tanker og følelser – det var derfor viktig å arbeide på en måte som opprettholdt disse menneskenes integritet og rett til privatliv (Edgren et al., 2021, s.162). Et av stegene jeg som forsker måtte forholde meg til i dette prosjektet var å sørge for å sende inn prosjektet til godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD); dette er et nødvendig og lovpålagt steg å ta i enhver oppgave som skal behandle personopplysninger – både for å trygge informantene på at deres delte tanker og meninger ikke skal kunne spores tilbake til dem, og for å hjelpe meg som fersk forsker til å bli trygg på hva som er etisk korrekt i en situasjon der jeg skal behandle mulig sensitiv informasjon.

Da søknaden og intervjuguiden ble godkjent av NSD, måtte jeg sørge for å hente inn samtykke fra alle informanter – det skal være frivillig å delta i forskning (Høgheim, 2020, s.88), og ved å hente inn samtykke fra informanter kan jeg vise til at de som deltar vet at de deltar i forskning, og at de har godkjent det. I retningslinjer gitt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) står det at forskere har ansvar for å klargjøre grenser, forventninger og krav knyttet til rollen som forsker overfor forskningsdeltakere (NESH, 2021), og i samtykkeskjemaet fikk informantene den informasjonen de trengte rundt personvern, og om hvordan de eventuelt kunne trekke sitt samtykke når som helst om det skulle bli ønskelig. Informantene i et hvert forskningsprosjekt har krav på at all informasjon de gir fra seg skal behandles konfidensielt (Edgren et al., 2021, s.165), og det er forskerens ansvar å overholde dette: Om sensitiv informasjon kommer på avveie vil dette kunne skade informantene, så at det eksisterer en tydelig samtykkeerklæring som kan trekkes like enkelt som den kan godkjennes, er en nødvendighet for å sikre forskerens og prosjektets integritet. I intervjuene knyttet til dette prosjektet kom det frem informasjon som informantene ikke nødvendigvis ønsket at skulle spores tilbake til dem – for eksempel når det kommer til ledelsens arbeid med de tverrfaglige temaene o.l., men ellers behandler ikke dette prosjektet noen spesielt sensitiv informasjon, ettersom alt av navn, lokasjon og skolen vedkommende er ansatt ved, anonymiseres ved hjelp av kodenavn.

4. Resultater og analyse

Nå som grunnlaget for oppgaven er kartlagt, og diverse teori og tidligere forskning rundt tema er grundig presentert, er det på tide å legge frem de mest fremtredende funnene jeg har kommet frem til gjennom analysen av intervjuene. I dette kapitlet vil jeg først presentere kodene jeg benyttet meg av for å finne mønster i empirien, før jeg til slutt vil presentere funnene som jeg vil trekke inn i refleksjonen i neste kapittel. Men før jeg hopper i det, ser jeg det som nyttig å trekke frem forskningsspørsmålene jeg er ute etter å finne svar på igjen, for å klargjøre hva jeg så etter i analyseprosessen. Disse lyder som følger: «Har det økte fokuset på demokrati- og medborgerskapsundervisning hatt en innvirkning på samfunnsfaglæreres holdninger til- og arbeid med temaet?» og «Har LK20's demokrati og medborgerskap gitt et økt fokus på skolens viktige rolle i demokratiet?».

4.1 Analysen

Som jeg nevnte i metodekapitlet, har jeg benyttet meg av en trinnvis prosess for å skaffe meg en oversikt over innholdet i empirien jeg hentet inn gjennom fire kvalitative intervju. Jeg har gått gjennom stoffet mange ganger, sammenfattet meningsinnhold, delt det opp i biter ved hjelp av fargekoder og satt det sammen igjen, for så å gå over alt på nytt for å unngå eventuelle feiltolkninger eller at jeg har oversett noe vesentlig. Før jeg presenterer de mest sentrale funnene jeg hentet ut av empirien, og knytter dem sammen for å svare på problemstillingen min, vil jeg for ryddighets skyld først presentere de kodene jeg endte opp med å bruke i analyseprosessen. Jeg vil også minne om at jeg gjennom hele fortolkningsprosessen har tatt utgangspunkt i et fenomenologisk synspunkt på empirien, ved at jeg godtar at det informantene sier er deres sannhet (Nyeng, 2012, s.31) – og at det er den sannheten jeg finner i empirien jeg er interessert i når jeg skal benytte meg av funnene til å besvare problemstillingen senere i oppgaven.

4.1.2 Koding

Jeg har som sagt valgt å skaffe meg oversikt over empirien ved hjelp av fargekoder: Disse fargekodene hjalp meg med å sortere teksten i kategorier, slik at det ble lettere å finne frem til eventuelle likheter og ulikheter i informantenes ytringer. Kodingen foregikk på pc, ettersom det er lettere å gjøre korrigeringer, og endre koder om noe plutselig ikke passer lenger. Problemet med å bruke fargekoder kom til syne når et utsagn passet inn under to eller flere koder, eller når kodene ble for omfattende. Til å begynne med arbeidet jeg med koder med veldig smale innholds-omfang, men dette gjorde at jeg mistet oversikten over helheten av det

jeg skulle undersøke. Til slutt konkluderte jeg med at det ble lettere for meg å analysere innholdet om jeg forholdt meg til noen få koder med et bredere meningsinnhold. Slik landet jeg på en kategorisk inndeling (Johannesen et al., 2016, s.165) med fire koder, eller kategorier, som jeg mener er med på å trekke ut det innholdet som er mest relevant for oppgaven. Som sagt valgte jeg å ikke dele opp teksten mer enn dette, fordi jeg lett mistet oversikt når det ble for mange koder: Det ble betraktelig mye enklere for meg å se sammenhenger og ulikheter når jeg fikk se et større bilde. Kategoriene jeg endte opp med er presentert i de fire neste avsnittene.

Blå kode: Det informantene sier som viser til deres egne grunnverdier og tanker rundt demokrati og medborgerskap som skoletema. Lærernes tanker om sammenhengen mellom skolen og demokratiet, samt deres refleksjoner rundt deres rolle som lærere, er noe av innholdet som havner i denne kategorien.

Gul kode: Informantenes refleksjoner rundt endringer som har oppstått innen demokratiundervisning etter innføringen av LK20. Utsagn som går på hvordan lærerne har endret – eller ikke endret – undervisningen sin som følge av demokrati- og medborgerskapsatsningen i den nye læreplanen, havner innunder denne koden.

Grønn kode: Informantenes opplevelser av innføringen av LK20s tverrfaglige tema og skolens arbeid med innføringen. Faktorer som skolens arbeid med innføringen, og elementer som har virket utfordrende i innføringsprosessen er innhold som havner i denne kategorien.

Rosa kode: Lærernes utsagn om elevene og demokratiopplæring. Utsagn om elevenes holdninger, og metoder lærerne bruker for å undervise om demokrati og medborgerskap er blant annet empiri som havner under denne koden.

Etter at all teksten var fargekodet, ble innholdet i de transkriberte intervjuene mye enklere å forholde seg til, ettersom det ble tydelig hvor det ulike innholdet befant seg i en nok så lang tekst. For å rydde opp enda mer, samlet jeg tekstene i fargebolker – gul tekst for seg, grønn tekst for seg, og så videre. Når denne prosessen var gjennomført, satt jeg igjen med et materiale som var oversiktlig, og som gjorde det lett å sammenligne de fire informantenes utsagn rundt samme tematikk.

4.2 Presentasjon av funn

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere funnene jeg har trukket ut av empirien, og det er de funnene som blir presentert her som skal danne grunnlag for neste kapitels refleksjon og

faglige diskusjon. Jeg vil først gjøre rede for hvor langt informantenes skoler har kommet i innføringsprosessen, ettersom dette vil kunne belyse hvor mye eller lite de har fått arbeidet med temaet, før jeg vil gå videre å se på lærernes holdninger til tema, deres tanker om temaet som skoletema, og hvordan de benytter seg av *demokrati og medborgerskap* i dag. Denne delen av oppgaven viser til funn gjort gjennom ren analyse av empirien (Johannesen et al., 2016, s.162), og det som blir presentert her vil benyttes til en videre tolkning opp mot teori i neste kapittel.

Før jeg går videre, vil jeg presisere at noen av funnene vil gå en del over i hverandre i denne delen av oppgaven; dette er fordi tematikken jeg snakker om under de forskjellige overskriftene, alle er deler av en større helhet. At funnene kan gli litt over i hverandre her er derfor naturlig, og i neste kapittel vil de bli sydd sammen igjen, når helheten av materien diskuteres opp mot teori for å besvare problemstillingen. Jeg vil også legge til at alle informantene har fått aliaser, for å bevare deres anonymitet. Lærerne vil gå under navnene Annika, Bernt, Cecilie og Diana.

4.2.1 Tidlig i prosessen – en innføring på ulike stadier

Det første fenomenet jeg bet meg merke i som gikk igjen i alle intervjuene, var at alle lærerne uttrykte at de enda ikke hadde fått kommet helt i gang med å sette seg inn i, og benytte seg av de tverrfaglige temaene på sine skoler – selv om noen av skolene har kommet lengre enn andre i prosessen. Jeg ser det som relevant å presentere dette funnet først, ettersom det faktum at det enda er tidlig i innføringsprosessen var med på å farge hele prosjektet, da lærernes opplevelser av endring etter innføringen varierer en god del. Hvor mye lærerne kunne reflektere over endringer i undervisning og holdninger, henger selvsagt sammen med hvor mye skolene de er ansatt ved har arbeidet med de tverrfaglige temaene.

At arbeidet med innføringen kanskje ikke har kommet så langt som det burde, kom ikke som en stor overraskelse på meg, ettersom det ikke er mange år siden LK20 ble innført. I tillegg til det, må det nevnes at tiden som har gått også har vært spesiell med tanke på koronapandemien – noe flere av informantene påpekte. Informant Annika, som arbeider ved en skole som har kommet litt i gang med praktisk utøving av de tverrfaglige temaene, uttrykte for eksempel dette da hun ble spurt om innføringen av de tverrfaglige temaene i LK20:

Vi har jobbet med fagfornyelsen med jevne mellomrom i utviklingstid, men det har vært vanskelig å forstå det skikkelig før vi begynner å jobbe med det ... Vi har vært ganske preget av korona, og det å ikke få sitte sammen og diskutere er jo litt

hemmende, ettersom vi trenger å tenke sammen. Vi må ha med oss at vi sitter i en særskilt situasjon, samtidig som det er krevende å sette seg inn i ny læreplan (Annika).

Lignende utsagn fant jeg i samtlige intervjuer, og en faktor som går igjen er at uansett om lærerne følte de hadde fått kommet i gang med å integrere demokrati og medborgerskap i skolehverdagen, så har koronapandemien hatt en innvirkning på prosessen. Dette mener de har skjedd både på grunn av manglende fysisk tilstedeværelse, og fordi tiden har blitt spist opp av arbeid med å manøvrere en krevende situasjon.

En av de gjentakende faktorene for innarbeidingen av LK20 som blir nevnt, er at prosessen med å innføre nye læreplaner er omfattende, og ikke minst *tidkrevende*. Dette er spesielt merkbart når det kommer til satsninger som de tverrfaglige temaene, som oppfordrer til mer samarbeid mellom lærere. Informant Diana, sier dette om innføringsprosessen: «*Skal man endre en praksis i en lærerstab, så må man ta på alvor at det krever mye tid. Det må prioriteres. Ellers tar den her innføringen så lang tid vet du*». Flere av informantene peker på at det er nødvendig å sette av tid til innføringen der lærerne skal få arbeide sammen om å utvikle temaet på en måte som fungerer for dem og deres skole, og som i tillegg møter de målene som kommer med læreplanen.

Tid er en faktor som ble nevnt av alle informantene. Annika uttrykte blant annet dette: «*Jeg er i utgangspunktet positiv til nye læreplaner, men vi må bruke mye tid på det, for det krever veldig mye, og som sagt er ikke tid det vi har mest av i skolen.*» Om en lærerstab skal få et solid utbytte av en ressurs som demokrati og medborgerskap og de andre tverrfaglige temaene, må arbeidet med innføringen prioriteres – noe som kan være krevende i en travel hverdag. Selv om lærerne viser at de i det store og det hele er positive til oppdaterte læreplaner med tanke på å forbedre elevenes læringsutbytte, kommer det frem at medaljens bakside er at det krever mye tid.

Opplevelsen av prosessen har vært ulik ved alle skolene informantene mine arbeider ved, noe som ikke er overraskende, da alle skoler er forskjellige. Alle informantene fortalte at de har arbeidet med innføringen av LK20 i plenum i varierende grad, men tre av fire påpeker at mye av arbeidet har blitt satt på vent; både på grunn av koronapandemien, og av andre grunner som for eksempel mangel på tid, samarbeidskultur og prioritering. Det jeg vil vise til videre i kapittelet, er at innføringen allerede ser ut til å ha hatt en innvirkning på den enkelte lærers holdninger til- og bevissthet rundt tema, på tross av at prosessen så langt har gått senere enn ønsket.

4.2.2 En nødvendig bevisstgjøring: «Vi har ventet litt på det»

De forrige funnene jeg presenterte, viser at innføringsprosessen ikke har kommet like langt på alle skoler, og dette er noe som påvirker resten av innholdet i dette kapittelet. Det jeg vil vise til videre, er lærernes refleksjoner rundt hvordan bevisstgjøringen rundt demokrati og medborgerskap som skolefag har påvirket deres holdninger til temaet – både i samfunnsfag, og i andre fag de underviser i. Delen av forskningsspørsmålet som handler om lærernes arbeid med temaet, kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

Det første jeg vil trekke frem, er at alle lærerne jeg intervjuet mente at det var på tide å styrke bevisstheten rundt demokratiundervisning: Samtlige lærere viste til verdenssituasjonen i dag for å komme med poeng om at satsningen er nødvendig i den tiden vi lever i. Lærerne jeg intervjuet mener at nå som vi ser at demokratier over hele verden er under press, er det ekstra viktig at det kommer satsninger som skal bidra til at dette presset ikke blir så stort at demokratiet vårt blir truet.

Som sagt så har jeg ventet litt på det, for når vi ser hva som skjer rundt USA, og det som skjer i Ukraina og Sovjet nå - Russland nå. Hvor viktig det er å få inn det her nå. Og det skjer jo i Norge også - demokratiet er kanskje under press i Norge og da. Så jeg synes det var på høy tid at det ble et hovedfokus i norske skoler. (Cecilie).

Utsagn som dette var å finne i alle intervjuene, og det viser at lærerne er klare over at skolen har et ansvar for å bevare og forme det samfunnet vi ønsker å leve i, og at demokratiet og friheten ikke kan bli tatt for gitt. Dette kommer også til syne i neste del av kapittelet.

I tillegg til uttalelsene omkring styrking av demokratiet i en tid der vi ser at demokratiet er under press mange steder i verden, kom lærerne også med utsagn som gikk mer på bevaring av demokratiske *holdninger* og verdier som de mener må hegnes om gjennom skolen.

Vi har mer fokus på hvor viktig demokratiet er for at vi skal ha et så godt land å bo i som det vi faktisk har. Vi må ha fokus på hvor heldige vi faktisk er: bare det med ytringsfrihet er jo helt fantastisk, og det er det veldig mange som ikke har (Annika).

Både Annika, Bernt og Cecilie trekker naturlig nok frem terrorangrepet på Utøya 22. juli 2011 som et eksempel på hvor viktig det er å lære opp elevene til å bli bevisste på hvor skjørt demokratiet er, og viser til at de er opptatt av å formidle de verdiene vi så i samfunnet i etterkant av terrorangrepet. Det er verdier som samhold, åpenhet og kritisk tanke som blir

fremhevet som spesielt ønskelige å dyrke hos elevene ved å ta tak i slike hendelser; vi må lære av de mørke flekkene i historien, så de ikke får lov til å gjenta seg.

En annen faktor lærerne trakk frem, som viste til de positive effektene av en økt satsning på demokrati og medborgerskap som skoletema, var at det har tvunget seg frem en bevisstgjøring rundt begrepene: Det kom tydelig frem at det informantene reflekterer mest rundt, er *demokratibegrepet*, og det kan virke som om dette er fordi det er det de har mest greie på fra før, ettersom det var gjennomgående også i forrige læreplan. I tillegg har demokrati vært et spesielt stort fokusområde å formidle til ungdom etter terrorangrepet på Utøya i 2011.

Demokratibegrepet det hadde jeg jo et ganske nært forhold til før læreplanen og vil jeg tro. Men kanskje ikke et så bevisst forhold til det her med medborgerskap da. Det vil jeg si har kommet inn med noe nytt da (Bernt).

Bernt sier direkte at han ikke har reflektert noe særlig over *medborgerskapsbegrepet* før, og selv om det skinner gjennom at det har vært viktig for lærerne å utvikle gode medborgere tidligere også, så har innføringen av begrepet tydelig ført til at utviklingen av gode medborgere har fått økt agenda i skolen. Dette kommer til syne i flere av intervjuene, gjennom at informantene trakk mer naturlig i retning demokrati når de snakket fritt rundt spørsmålene, og at medborgerskapsbegrepet ble litt glemt i samtalen.

Flere påpeker at de også ser verdien av at et temaet skal gå igjen i alle fag, og i at alle lærere skal integrere det i sin undervisning: Det blir gitt uttrykk for at de ser flere positive virkninger av dette, som for eksempel at elevene vil få en mer helhetlig forståelse for temaet. Den tverrfaglige tenkemåten kan også lette arbeidsmengden for elevene – men uten å minske læringsutbyttet – om de for eksempel skriver en tekst i norskfaget, som handler om for eksempel maktfordelingsprinsippet, så de unngår en prøve i samfunnsfag.

Vi jobber jo med de samme elevene. Det er jo de samme vi har i løpet av en dag, og at vi da vet litt av det de andre holder på med, og klarer liksom på et vis å sy det litt sammen, eller jobbe mot de samme målene – det er jo egentlig det vi gjør og vil. Det jeg ser er at når vi arbeider med de samme tingene i flere fag virker det som elevene får en større forståelse for det vi holder på med (Cecilie).

På den andre siden krever det en del koordinering lærerne imellom om de skal få utnyttet det fulle potensialet av en slik satsning, da det krever at lærerne har et visst felles kunnskapsgrunnlag. Diana, som arbeider ved en større skole, påpeker at det kan være en

utfordring om det ikke blir avsatt spesifikk tid til slikt samarbeid, ettersom – ut ifra hennes ord – det er så mange fine ord og begreper i den nye læreplanen, som fort blir litt uhåndgripelige om det ikke blir brukt tid på å finne en felles tolkning.

4.2.3 God forståelse for skolens rolle i demokratiet

Det andre funnet jeg vil trekke frem, viser at lærerne jeg intervjuet virket å ha god forståelse for skolens rolle i demokratiet, og skolens samfunnsmandat, også før innføringen av LK20. Dette er også med på å bygge opp under utsagnene i forrige del, ettersom det kan være med på å forklare det lærerne ser som viktig med innføringen. I det andre forskningsspørsmålet i denne oppgaven, spør jeg om LK20's demokrati og medborgerskap har gitt et økt fokus på skolens viktige rolle i demokratiet: Det er utsagn fra lærerne som belyser dette spørsmålet jeg nå vil presentere.

Det jeg oppdaget gjennom intervjuene, var at lærerne allerede hadde gjort seg noen tanker om skolens rolle i demokratiet. Om disse var de samme før fokuset på tema ble øket eller ikke, er vanskelig å si helt sikkert. Jeg kan kun ta utgangspunkt i informantenes livsverden (Nyeng, 2012, s.32), og deres sannhet om hvor bevisste de var før versus nå, er den sannheten jeg må forholde meg til i analysen av empirien.

En ting alle virket å ha en felles forståelse for, ble formulert slik av Annika: *«Jeg tenker at skolen jo er den veien alle skal gå - alle barn går gjennom skolen - så skolen er en viktig plattform for å lære barn hvor viktig demokrati er»*. Det virket som om det var åpenbart for alle lærerne at skolen er en av de aller viktigste plattformene for demokratibevaring og utvikling.

Det må nesten komme fra skolen tenker jeg. I alle fall sånn som samfunnsutviklingen er nå, akkurat som at mer og mer blir overlatt til skolen, så jeg tror vi har en kjempeviktig rolle der med å hegne om demokratiet (Bernt).

Som Bernt påpeker i sitatet over, så er skolen blitt en stadig viktigere arena for mer enn bare undervisning; den har også et visst ansvar for oppdragelse. Alle skal gjennom skolen, og tiden de bruker på skolen, utgjør en stor del av barn og unges liv – dette gjør det naturlig at det også er i skolen at ungdommen må få rom og anledning til å utvikle seg – både som individer, og som en velfungerende del av et fellesskap.

For jeg tenker jo litt at det som er litt skummelt i dag er jo at vi tar det forgitt. Vi som bor i Norge tenker jo at “alle har jo stemmerett, og alle har jo rettigheter, så det er ikke

noe vi trenger å kjempe for”. Men når vi ser litt tilbake i tid, og når vi ser litt rundt oss så ser vi at jo, det er faktisk noe vi må kjempe for. Så jeg tenker at skolen har en kjempeviktig rolle jeg, for å fortelle ungdommene at det her er noe som vi må fortsette å kjempe for, og at “det blir deres jobb”, og at Norge er et så godt land blant annet fordi vi har et velfungerende demokrati (Cecilie).

Her peker Cecilie på noe vesentlig: Når vi lever i et så godt og trygt samfunn som det vi gjør, kan det være lett å ta det forgitt. Dette er et utsagn som kommer frem i alle intervjuene, som oftest i sammenheng med uttalelser om elevenes holdninger. Bernt nevner blant annet at skolen har et spesielt stort ansvar i dag, både fordi – som han sier – «*mer og mer blir overlatt til skolen*», og fordi elevene bruker mye tid på nett, og derfor kan få uheldige impulser som i verste fall oppfordrer til radikalisering. Det er blant annet slike grunner lærerne presenterer som sentrale når de ble spurt om skolens rolle i demokratiet.

Skolen er, tenker jeg, kanskje den viktigste arenaen, både for å oppleve demokratiet og for å lære om demokratiet. ... Det å la de se at demokratiene på ulike nivå virker enda mer truet, og at tilgangen på informasjon har blitt så tilgjengelig som den er (Diana).

I tillegg til å vise til det samme som Bernt gjorde – nemlig at tilgangen elevene har på informasjon kan bidra til å true demokratiet om ikke de får god nok opplæring i temaet – påpeker Diana en viktig faktor her; skolen er også en viktig arena for å la elevene *oppleve* demokratiet, ikke bare for å lære dem *om* det. Det blir vist til at LK20 har bidratt til å bevisstgjøre skolens rolle som en demokratisk institusjon: Skolen skal ikke bare lære elevene teori om hvordan demokratiet fungerer, og om hva det vil si å være en god medborger, men også legge til rette for at elevene aktivt får oppleve demokratiske prosesser i hverdagen.

Da lærerne ble spurt om hvorvidt innføringen av demokrati og medborgerskap som overordnet og tverrfaglig tema har påvirket deres tanker rundt sammenhengen mellom skole og demokrati på noe sett og vis, kan den generelle konsensusen som lærerne uttrykte beskrives slik Annika sa det i dette sitatet:

Jeg vil nok tro at det vil gjøre det på sikt; om det har gjort noe til nå er jeg litt usikker på, men det er en prosess vi er inne i, så vi må på en måte ta det litt om gangen. Jeg tror kanskje at vi blir mer bevisst på det, på skolen sin rolle i alle fall, og hvor viktig demokratiet er for skolen og skolen er for demokratiet. Det går på en måte begge veier (Annika).

Samtlige lærere viser til at det fremdeles er tidlig i prosessen, men at innføringen har gjort at de er nødt til å tenke litt mer bevisst på hvordan de underviser for, om og gjennom demokratiet. Dette har gjort at det har blitt enklere å dra temaet inn på flere vis enn det tidligere har vært, ettersom de nå er nødt til å tenke på hvor og hvordan det kan integreres i større grad enn før. Det ble også nevnt at på grunn av at de er nødt til å arbeide med den nye læreplanen, så vil bevisstheten rundt både demokrati og medborgerskap – og rundt de andre tverrfaglige temaene – tvinge seg frem i tiden som kommer. Det er nok for tidlig å si noe konkret om hvorvidt LK20 har endret lærernes holdninger – men det er tydelig ut fra det jeg ser i empirien, at innføringen av demokrati og medborgerskap som et overordnet og tverrfaglig tema har økt *bevisstheten* rundt forholdet mellom demokratiet og skolen.

4.2.4 Lærernes arbeid med demokrati og medborgerskap

Til nå har jeg i hovedsak vist til funn som belyser delen av problemstillingen som går på lærernes *holdninger til* demokrati og medborgerskap, så nå vil jeg forsøke å kaste lys på noen funn som viser til problemstillingens andre del, altså lærernes *benyttelse av* temaet. Denne delen knyttes også opp til det første forskningsspørsmålet om hvorvidt lærernes arbeid med temaet har endret seg. Det er som nevnt ikke alle som har kommet så langt at de på deres skole har arbeidet så mye tverrfaglig med temaet enda når det kommer til samarbeid mellom lærere. Jeg tolker det likevel slik ut fra empirien at alle lærerne har en viss benyttelse av tema i sine egne fag – og ikke bare i samfunnsfag.

Ja, jeg synes jo det at det har blitt viktigere da, og at vi tenker litt mer ikke bare samfunnsfag, men at vi også, i alle fall jeg som har norsk, også jobber mye med det som et overordnet tema, det har nok forandret skolehverdagen litt (Cecilie).

Det lærerne legger mest vekt på når de forteller om hvordan det tverrfaglige temaet har påvirket undervisningen deres, handler aller mest om at de føler de har blitt mer bevisst på å trekke inn demokrati og medborgerskap i flere undervisningssituasjoner enn før. Alle de fire informantene uttrykte at de har arbeidet aktivt med temaet demokrati tidligere, om enn i forskjellig grad: Flere av lærerne peker spesielt på at de har hatt større prosjekter rundt valget i høst, og at det er tradisjon for slike prosjekter når det er valgår. Når det kommer til den ordinære undervisningshverdagen, er det litt mer diffust hvordan lærerne har arbeidet tidligere. Det jeg kan antyde, er at normalen har vært å arbeide ut fra det læreverket som har vært gjeldende, men at noen har vært mer bevisst på å trekke inn demokrati som tema utenom der det eksplisitt skal snakkes om det.

Flere av lærerne påpeker at de er i den heldige posisjonen at de har fått oppdaterte lærebøker – i alle fall i samfunnsfag – og at disse aktivt legger opp til arbeid med demokrati og medborgerskap i flere emner. Det kan da se ut som om det vil bli lettere å trekke inn de tverrfaglige temaene i alle fag, etter hvert som lærebøkene og annet undervisningsmaterieell oppdateres. Både Annika og Cecilie påpeker at det å ha fått de oppdaterte lærebøkene som integrerer de tverrfaglige temaene, har vært til hjelp når det kommer til å huske å trekke inn demokrati og medborgerskap flere steder i pensum enn før. Som Annika på ett tidspunkt uttrykker, så er det enklere å undervise fra boka enn å måtte «finne opp kruttet på nytt». Samtidig prøver hun å tilpasse oppgavene i det nye læreverket så de passer bedre til hennes elever. Dette hang jeg meg litt fast i, ettersom det vil være lettere for elevene å lære av noe de kan relatere seg til.

Jeg ser jo at sånn som den nye boken i samfunnsfag legger opp til mye diskusjon og refleksjonsoppgaver som kommer veldig hyppig, og da ser jeg jo at jeg bruker slike metoder mer i undervisningen ettersom det ligger i læreverket vårt: Dette ser jeg jo at elevene responderer veldig bra på. Det hender jeg omformulerer disse oppgavene fra boka for å gjøre dem mer relevante for elevene. Det er også gøy at vi jobber både med bok, på nett, ser filmsnutter og lignende – vi varierer kanskje undervisningen mye mer nå da, og det er jo veldig bra for læringen til elevene (Annika).

Det blir også nevnt at for de som har fått nye læreverk, så ser det ut til å ha gjort det lettere å være bevisst på hvor, når og hvordan en kan dra inn demokrati og medborgerskap, noe som har åpnet dører for en litt mer variert undervisningsform: Å åpne opp for mer klasseromsdebatt og diskusjon, og å bruke ulike typer media mer i undervisningen, er blant det noen av lærerne nevner at har blitt lettere med de nye læreverkene.

Det går ikke an å snakke om undervisning, uten å trekke frem de personene som skal dra nytte av den: Elevene. I intervjuet var jeg interessert i å høre litt om hvordan lærerne opplever elevenes forhold til demokrati, medborgerskap og samfunnsengasjement. Annika og Bernt sier at de ikke ser noe spesielt utpreget samfunnsengasjement i sine nåværende klasser, selv om det selvsagt er noen som stikker seg litt ut i positiv forstand. De påpeker at det til syvende og sist er tenåringer i utvikling det er snakk om, og at det naturlig nok er forskjeller innad i gruppa også på dette området. Diana uttrykker at hun er bekymret over hvor mange som ikke synes å bry seg, selv om også hun ser at enkelte kan vise litt mer engasjement enn andre. Cecilie sier at hun føler seg veldig heldig med sine nåværende elever, og at mange viser engasjement for å delta aktivt i skolesamfunnet, og i samfunnet for øvrig. Ut fra lærernes

utsagn, virker det som flertallet av elever ikke virker som de har det største engasjementet, selv om noen stikker seg ut. Til slutt vil jeg nevne at flere av lærerne sier at de har troen på at eget engasjement kan smitte over på elevene om de viser at de bryr seg om temaet de snakker om; det er lettere å bry seg, og å bidra, om en ser at andre gjør det.

4.3 Evaluering og validering av funn

De funnene jeg har presentert her, har som sagt kommet frem gjennom en grundig bearbeiding av empirien. Det første funnet valgte jeg å presentere selv om det ikke svarer like direkte på forskningsspørsmålene som de neste tre funnene gjør. Jeg valgte å inkludere det likevel, da det bygger opp en forståelse av hvorfor vi ikke ser de største endringene helt enda. En ting jeg ønsker å presisere før jeg går videre over i neste kapittel, er at disse funnene ikke nødvendigvis representerer en hel populasjon (Nyeng, 2012, s.117), da utvalget består av kun fire tilfeldige lærere. Jeg vil likevel si at det heller ikke er usannsynlig at de holdningene og tankene som er representert her blir delt av flere, ettersom det er store likheter i uttalelsene til alle informantene – det er derfor naturlig å tro at det også vil være tilsvarende meninger å finne blant samfunnsfaglærere ellers også. Når det er sagt, er det heller ikke usannsynlig at de fire informantene jeg har intervjuet er spesielt interesserte i emnet, ettersom de sa ja til å stille til intervju *etter* at de hadde sett hva oppgaven skulle handle om – dette er ikke nødvendigvis tilfellet, ettersom noen også velger å delta av andre grunner, men noe jeg mener det er verdt å nevne. I neste kapittel vil jeg fokusere på å bekrefte og styrke funnene mine, gjennom å se dem i lys av tidligere forskning og teori.

5. Diskusjon og refleksjon

I dette kapittelet i avhandlingen vil jeg ta tak i funnene jeg kartla i forrige kapittel, og videre reflektere over disse med støtte i teori og tidligere forskning. Denne delen av oppgaven baserer seg på min *fortolkning* av funnene jeg la frem i forrige kapittel, og jeg vil benytte meg av teori og tidligere forskning – som er presentert i kapittel to – for å prøve å forklare funnene fra analysen (Johannesen et al., 2016, s.162). Jeg vil i første delkapittel diskutere det lærerne sa om deres egen og skolens rolle i demokratiet, og bygge opp rundt deres utsagn ved hjelp av tidligere forskning og teori. Videre vil jeg reflektere rundt det lærerne synes å ha fått ut av innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema på nåværende tidspunkt. For å starte denne diskusjonen, vil jeg ta utgangspunkt i teori og forskning som ble presentert i kapittel to, og prøve å se om funnene mine er representative.

5.1 Skolen i demokratiet

Det første jeg vil påpeke, er at lærerne jeg intervjuet uttrykte at de ser nødvendigheten av en slik satsning nå: Samtlige lærere påpekte at en nå kan se at demokratier står under press rundt om i hele verden, og at det vil kreve både bevisstgjøring og handling for å unngå at vårt demokrati også havner i samme kategori som det for eksempel demokratiet i USA og England har gjort. Artikkelen jeg viste til innledningsvis i denne avhandlingen, som handler om at stadig flere unge ikke ser nødvendigheten av å leve i et demokrati, viser at Norge fremdeles ligger langt over de fleste land på slike målinger. Artikkelen viser til at 55% av unge under 30 år, mener det er essensielt å bo i et demokrati. Sammenlignet med for eksempel Storbritannias skremmende 28% (Haugan, 16. august 2018) er dette selvsagt positive tall, men når en tenker videre på det, og innser at nesten halvparten av norsk ungdom ikke ser verdien av demokratiet vårt, må noe gjøres.

Lærerne jeg intervjuet forteller at de ser at noe må gjøres for å snu denne trenden, og at det derfor er på høy tid at demokrati og medborgerskap får et enda større fokus i skolen som helhet. Det blir uttrykt i intervjuene at tre av fire lærere synes at elevene viser ganske lite samfunnsengasjement generelt, og at det bare er enkeltindivider som skiller seg ut i så måte. Kun en av lærerne sier at hennes nåværende klasse er generelt interesserte og engasjerte i demokrati og samfunnsforbedring, men også hun sier at de er spesielle ut fra hennes opplevelse. Dette kan tyde på at rapporter som den nevnt her representerer virkeligheten, selv om en kan argumentere mot dette ved å påpeke at det uansett vil være individuelt hvordan lærerne opplever elevene.

I teorikapittelet trakk jeg frem forskning som viste at demokratiet styrkes i takt med folks utdanningsnivå (Stray, 2.10.2018): Dette kan tyde på at utdanningssystemet i Norge er bevisste sin rolle i å opprettholde demokratiet vårt, og at demokratiutvikling på agendaen langt ifra er noe nytt med LK20 – det har bare fått et enda større fokus enn tidligere. Gjennom intervjuene kom det frem at lærerne syntes å ha god forståelse for akkurat skolens rolle i demokratiet: En ting som ble spesielt vektlagt av lærerne, er at det akkurat er skolen som er nødt til å ha et såpass tungt fokus på nettopp utviklingen av elevenes forståelse for- og evne til deltagelse i demokratiet, fordi alle skal gjennom skolen, og fordi tiden på skolen utgjør en stor del av unge menneskers liv. Mine intervjuobjekter er lærere i samfunnsfag; et fag som åpenbart har en særlig sterk tilknytning til temaet demokrati. Det kan derfor bli avfeid som naturlig at akkurat disse individene vil være ekstra bevisste på viktigheten av å fremme demokratiske verdier, men jeg tror alle som arbeider med unge mennesker, har en formening om hvordan de ønsker at verden skal se ut, og ønsker å arbeide for det felles beste.

Det lærerne uttrykte angående skolens rolle som demokratifremmende institusjon, viste at de har en god forståelse for skolens samfunnsmandat; altså at de viser forståelse for at skolen skal hjelpe elevene å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter, erfaringer, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Stray, 2012, s.17). Dette ser ut til å være en forståelse lærerne satt inne med før innføringen av LK20; likevel ser det også ut til at innføringen har bidratt til en viktig bevisstgjøring av temaet som en helhet, også utenfor samfunnsfagundervisning, der temaet lenge har hatt naturlig innpass. Om en skal klare å gi elevene et helhetlig bilde av hva det vil si å være en aktiv, informert og reflektert demokratiutøver, vil det være et stort pluss om lærerne som skal veilede elevene frem mot dette, har en velutrustet verktøykasse som hjelper dem å trekke inn temaet i flere emner og fag.

5.1.1 Skolen som holdningsskaper

John Deweys tanke om utdanning, gikk i essensen ut på at det ikke holder å bare lære elevene diverse fagkunnskaper; han anså det som like viktig – om ikke viktigere – å skape hele og stødige medborgere, som når de går ut av skolen bidrar til fellesskapets beste (Stobie, 09.08.2016). I empirien fra intervjuene, kan jeg som nevnt lese at lærerne er positive til å få et økt fokus på akkurat demokrati og medborgerskap, ettersom de ser nødvendigheten av å arbeide med og hegne om demokratiet vårt nå i en tid der demokratier rundt om i verden er truet; og det virker som det er stor forståelse for at skolen er nødt til å ta i et ekstra tak for å

sikre at fremtidens voksne blir godt nok rustet til å videreføre de verdiene vi som samfunn ønsker å bevare.

Jeg tenker det er viktigere nå enn noen gang å fokusere på utviklingen av det helhetlige mennesket som Dewey snakker om – spesielt på grunn av alle de impulsene vi får utenfra nå, i forhold til tidligere i historien. Som Bernt nevnte i sitt intervju – når han ble utspurt om hvilken rolle skolen har i demokratiet – har skolen i løpet av de siste tiårene fått en økt rolle når det kommer til å motvirke blant annet de potensielt skadelige impulsene elevene kan få gjennom tid på internett, som hjemmet ikke nødvendigvis får fanget opp. Mye av elevenes tid består av å være på skolen; det blir derfor nesten automatisk opp til skolen og læreren at det de får med seg på skolen er verdier og holdninger som er ønsket i samfunnet. Hva elevene får av impulser fra hjemmet, kan ikke styres på samme måte: Om en elev ikke blir oppfordret til deltakelse i hjemmet, eller stadig blir foret med ideer som motkjemper de verdiene vi som samfunn ønsker – for eksempel at eleven opplever rasistiske eller homofobiske holdninger hos foreldrene – vil det eleven får gjennom skolen være en av dens få plattformer for å utvikle seg til demokratisk medborgerskap.

Det er, som nevnt i teorikapittelet, sett på som spesielt interessant for det norske samfunnet å utvikle kritisk tenkende medborgere, eller *rasjonelt autonomt medborgere* (Sætra & Stray, 2019, s.28); altså medborgere som kan vurdere det de ser og leser, og evner å trekke egne, informerte slutninger. En slik type medborger vil ha gode forutsetninger for å gå ut og delta i demokratiet, ettersom demokratiet til syvende og sist går ut på å kunne ta egne, frie og ikke minst *reflekterte* valg. For å belyse dette, vil jeg gå tilbake til eksempelet i forrige avsnitt, der Bernt nevner at skolen har et ansvar for å lære elevene å tenke kritisk i en tid der de har tilgang på all mulig informasjon og propaganda på internett. Sett at en elev havner i et høyreekstremt miljø gjennom et spill eller en sosial plattform, og dette ikke blir fanget opp i hjemmet. Om det blir lagt opp til aktive meningsbrytninger på skolen, er det en betraktelig større sjanse for at disse holdningene blir fanget opp, og dermed blir mulige å bearbeide.

Dette krever mye av læreren, og er et eksempel på det ansvaret en har når en arbeider med unge. LK20s demokrati og medborgerskap skal bidra til å utruste lærerne til å være bevisste i sitt arbeid med utviklingen av elevenes holdninger og verdier. Ønsket om å skape rasjonelt autonome medborgere går ut på å skape elever som selv evner å tenke kritisk når de kommer over – for eksempel – høyreekstreme holdninger, og å selv gjøre opplyste valg for egne holdninger og handlinger: Det er altså ønskelig å hindre eksempler som dette, før de rekker å

skje. De holdningene skolen innstiller i elevene, skal danne en grunnmur for et fremtidig stabilt demokrati, samt bidra til at samfunnet kan fortsette å utvikle seg.

Som overgang til neste delkapittel, der jeg skal se på hvordan lærerne uttrykker seg om LK20s demokrati og medborgerskap i praksis, vil jeg vise til lærernes syn på hvordan deres eget engasjement spiller inn i deres rolle som fremmere av demokratiske holdninger.

Intervjuene mine avslørte at lærerne klart ser en forskjell i elevenes engasjement når de selv viser entusiasme overfor det de snakker om. Samtidig blir det påpekt at det ikke alltid er nok for å fenge elevene: Som Annika nevner, kan det virke motsatt, slik at elevene bare tror de skal lære noe fordi læreren bryr seg om akkurat *det* temaet. Vi lever i tillegg i en tid der vi nesten alltid har tilgang på underholdning, og en følge av dette er at evnen til å holde fokus kan bli svekket. Å variere undervisningen, og å sette undervisningstemaer i perspektiver ungdommene er kjent med og bryr seg om, vil derfor være viktige virkemidler for å appellere til elevene.

5.2 Demokrati og medborgerskap i praksis

Dette delkapittelet er avsatt til å reflektere rundt hvorvidt lærernes forståelse- og bruk av det tverrfaglige temaet samsvarer med de intensjonene LK20 har for demokratifremming. Når jeg reflekterer rundt utsagnene til informantene mine, må jeg ikke glemme at de alle uttrykte at det fremdeles er tidlig i innføringsprosessen, både på grunn av at endringene i seg selv kan være vanskelige å få et klart bilde av, og på grunn av de bremsene koronapandemien har satt på arbeidet. Noen av lærerne påpekte at dette er en innføring som krever en god del samarbeid, og utvikling av en felles grunnforståelse av temaets innhold – og om hvordan skolen ønsker å implementere det. Når mesteparten av tiden siden LK20 ble tatt i bruk for første gang, har vært preget av en pandemi og alt den medførte av ekstraarbeid for skolen, er det ikke rart at flere lærere fremdeles føler seg litt usikre på hva innføringen av de tverrfaglige temaene vil ha å si for demokratiopplæring på sikt.

For å trekke tråden tilbake til det jeg nevnte i starten av forrige delkapittel om at stadig flere unge ikke ser det som essensielt å leve i et demokrati, vil jeg dra frem artikkelen fra Utdanningsforskning, som omhandler ungdoms forhold til sin rolle i demokratiet. Denne artikkelen viser til at mange unge sliter med å se hvordan de kan utgjøre en forskjell, og at det ikke er nok å bare undervise om hvordan demokratiet fungerer, så lenge elevene ikke blir inspirert og vist hvordan de selv kan delta (Larsen, 16. februar 2021). Om man ikke har troen på at en selv kan være med å påvirke, vil det selvsagt føles mindre essensielt å leve i et

demokrati – en styreform som baserer seg på enkeltindividenes deltagelse. Slik jeg tolket empirien i intervjuene mine, så uttrykker lærerne bekymring for at mange elever ikke synes å bry seg om ting som er større enn dem selv – men dette kan muligens ofte skyldes at tanken på at de selv kan utgjøre en forskjell, rett og slett blir så stor og uoverkommelig i mange tenårings hoder, at det blir enklere å distansere seg.

Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem både *troen* på egen deltakelse, og god nok *kompetanse* til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017b), og for å oppnå dette er vi nødt til å ufarliggjøre deltakelse på et vis: Vi må aktivt og bevisst arbeide for at elevene skal kjenne seg komfortable med å delta, og å gjøre samfunnsdeltakelse til en mer naturlig del av livet, ved å ufarliggjøre det. LK20s demokrati og medborgerskap er en byggekloss i arbeidet med dette, og temaet har – gjennom bevisstgjøring på skolens rolle i demokratiet – til hensikt å gjøre det enklere for lærere å arbeide aktivt med temaet. Videre vil jeg vise til hvordan innføringen av demokrati og medborgerskap har bidratt til å løfte dette arbeidet.

5.2.1 Endringer og bevisstgjøring

Rapporten av ICCS-undersøkelsen fra 2016 viser til at elever skal involveres i, og erfare, demokratiske praksiser ved skolen. Med demokratiske prosesser menes både formelle prosesser som elevråd, og uformelle prosesser som klasseromsdiskusjoner (Huang et al., 2016, s.125). Denne undersøkelsen ble gjennomført samtidig som LK20 var under utvikling, og det er tydelig at empirien som ble innhentet i ICCS er benyttet for å utvikle de verdiene som det tverrfaglige temaet bygger på. I undersøkelsen kom det frem at de kunnskapene og verdiene som lærere i hovedsak ønsker å fremme når det kommer til temaet demokrati, er kritisk og uavhengig tenking, kunnskap om politiske og samfunnsmessige institusjoner, og utvikling av elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning (Huang et al., 2016, s.131). Disse målene er lette å kjenne igjen gjennom hele beskrivelsen av det tverrfaglige temaet i LK20, der det blant annet heter at skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

I intervjuene blir det vist til at det tverrfaglige temaet i hovedsak har bidratt til å *bevisstgjøre* skolens rolle som en demokratisk institusjon: I opplæringslovens første paragraf står det blant annet at elever gjennom opplæringen skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne delta i fellesskapet, og at den skal fremme demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Lærerne jeg

intervjuet viste allerede å ha en god forståelse av dette fra før, noe som ikke kommer som en stor overraskelse, om en for eksempel ser på de verdene lærerne i ICCS-undersøkelsen mente det var viktig å fremme *før* LK20 ble innført. Jeg må påpeke at det kan være en innvirkende faktor at alle informantene er lærere i samfunnsfag, og at endringene i bevisstgjøringen ikke nødvendigvis er størst innenfor denne gruppen lærere; de har tross alt drevet aktiv undervisning om demokrati i sitt fag før den oppdaterte læreplanen kom inn i bildet.

Det lærerne derimot peker på som en spesielt viktig effekt av innføringen, er at det har vært godt å få satt søkelyset på temaet, slik at det ikke går i glemmeboka i en hektisk hverdag: Å aktivt måtte sette seg ned og se på hvordan man best mulig kan arbeide med demokrati- og medborgerskapsundervisning, både alene og i fellesskap, gjør at man lettere kan bryte ut av rutiner, og finne andre og forhåpentligvis bedre veier. Det kommer tydelig frem i empirien at dette blir sett på som en positiv ting i *teorien*, men at det på den andre siden kan bli både stort og uoversiktlig i praksis, om de individuelle skolene ikke prioriterer tid og arbeid med innføringen i fellesskap. Læringsutbyttet til hver enkelt lærer kan derfor bli veldig individuelt, og det vil nok derfor ta tid før vi kan si tydelig om innføringen har utgjort en betydelig forskjell eller ikke.

En ting som imidlertid kan bli sagt inntil videre, er at innføringen har bidratt til å bevisstgjøre lærerne på hvordan de implementerer temaet – spesielt kommer dette frem i intervjuene med lærerne som har fått de nye læreverkene: Lærebøkene for LK20 – og andre læremidler som nettressursene – tilrettelegger aktivt for benyttelse av de tverrfaglige temaene. Læreboka står sterkt i planlegging og utføring av undervisning, og i de siste årene har vi i tillegg sett en økning i bruken av digitale læremidler (Meld. St. 28, 2015-2016, s.75-76), så det er klart det vil være til stor hjelp for lærere å få tilgang til de nye, oppdaterte ressursene.

De nye ressursene er laget for å aktivt tilrettelegge for implementering av de tverrfaglige temaene; noe som gjør det enklere å trekke inn for eksempel demokrati og medborgerskap i emner lærerne ellers ikke hadde kommet på å trekke det inn. Under utviklingen av den nye læreplanen, ble det vurdert som viktig å kvalitetssikre nye ressurser som blir utgitt, og sikre at disse legger til rette for stødig undervisning ut fra den nye læreplanen (Meld. St.28, 2015-2016, s.76). Ved å vite at læremidlene er godt knyttet opp til den nye læreplanen, kan læreren finne trygghet i å bruke dem. På en annen side kan det at de nye lærebøkene blir sett på som solide, virke som en hemsko på kreativ tenkning rundt utviklingen av undervisning.

Selv om ressursene i utgangspunktet skal legge opp til benyttelse av flere metoder i undervisningen (Meld. St.28, 2015-2016, s.76), kan det fort bli lett å kun benytte seg av boka – da det er et kjent faktum at det er lettere enn å finne opp kruttet på nytt – enn å utvikle opplegg som kanskje kan passe klassen bedre. For å trekke en tråd tilbake til medborgeridealer, vil jeg si at det fremdeles vil være viktig at lærere utøver selvstendig tanke, og trekke reflekterte og informerte beslutninger rundt hvordan de balanserer bruk av ressurser som lærebøker, og andre undervisningsmetoder.

I intervjuene viser flere av lærerne til at de i tillegg til å gå etter læreboka, benytter seg en god del av klasseromsdiskusjon som metode. Dette får meg til å tenke tilbake til prinsippet om å legge opp til læring *for, gjennom og om* demokrati. Dette konseptet viser til at det er fruktbart å utvikle både elevenes intellektuelle kompetanse, verdi- og holdningskompetanse, og handlingskompetanse (Stray, 2012, s.21), for å sørge for at elevene kan benytte seg av kunnskapene de tilegner seg i praksis. Ved å bevisstgjøre skolen om at elevene selv må få oppleve demokratiet for å kunne bli komfortable med egen deltakelse, åpnes det en diskusjon om hvordan skolen og læreren kan legge til rette for aktiviteter der elevene får se demokrati i praksis, og å få prøve seg som aktive deltakere. Når det er sagt, vil jeg også legge til at om læring *for og gjennom* demokrati skal kunne forekomme, er det likevel viktig at elevene lærer *om* demokratiske prosesser og systemer, for å utvikle et stødig begrepsrepertoar (Lenz, 2020, s.42). Det er viktig å fremdeles legge en viss tyngde på teoriundervisning – gjerne fra oppdaterte læremidler – om temaet, slik at elevene blir i stand til å sette ord på handlinger og opplevelser, for så å kunne videreutvikle deres egne evne til å delta.

Da jeg spurte informantene mine om de kunne komme på å ha gjennomført større prosjekter knyttet til demokrati og medborgerskap, var det mest fremtredende svaret at de hadde gjennomført ulike valgprosjekter. Det er da snakk om større prosjekter, som strekker seg over lengre tid, og inkluderer flere fag. Slike prosjekter er ikke noe nytt, men måten de gjennomføres på vil kanskje få et løft etter hvert som den nye læreplanen kommer skikkelig i gang. At arbeidet med å implementere flere undervisningsmetoder eller større, tverrfaglige prosjekter, ikke har kommet helt i gang enda, belyser bare det lærerne sier om at de ikke føler de har kommet helt inn i arbeidet med den nye læreplanen enda. Det kan også virke stort og vanskelig å komme i gang med metoder som krever mer tid og forarbeid, slik som eksempelvis rollespill, ekskursjoner og lignende; dette kan være fordi slike aktiviteter er mer tidkrevende, slik at de ikke blir gjennomført like ofte som lærebokundervisning (Huang et al., 2016, s.132).

Før jeg avslutter dette kapitlet, vil jeg se litt videre på metoder som potensielt kan styrkes gjennom bevisstgjøringen rundt en mer helhetlig demokratiundervisning. Jeg vil nevne at flere av informantene mine kan fortelle at de praktiserer klasseromsdiskusjon nok så ofte; slik lar de elevene lære å fremme sine meninger, så vel som å lytte til motstridende tanker. Dette er et grep som ikke spiser opp for mye undervisningstid, og som kan virke utviklende på flere vis – spesielt med tanke på at elevene lærer å uttrykke seg, og å lytte til andre. Informanten Annika nevnte at hun utfordrer elevene litt med å presentere alt som politikk, og at det å bli utfordret vekket interessen deres for å fortsette debatten. Å vekke elevenes interesse gjennom å enten tenne en ild i dem ved å drive litt lett provosering, eller ved å relatere temaer de ikke har et nært forhold til, til noe de bryr seg om og kjenner, er grep som kan ufarliggjøre demokratisk deltakelse for elevene – og dermed gjøre det *ønskelig* å delta.

6. Avslutning og konklusjon

Grunnen til at jeg valgte å skrive om skolens rolle i utviklingen av demokratiet, er at man nå ser at demokratier over hele verden er under press. Flere unge i demokratiske land mener at det ikke er essensielt å leve i et demokrati, og mange unge sliter med å se hvordan de kan gjøre en forskjell gjennom egen deltakelse (Haugan, 2018; Larsen, 2021). Etter at Russland startet sin angrepskrig på Ukraina i februar i år, fikk verden se hvor skjør den fred og frihet vi er vant til, egentlig er. Denne hendelsen understreker hvor viktig det er å arbeide aktivt med bevaring av demokratiske verdier, om vi skal kunne leve i en rettferdig og trygg verden i fremtiden.

Skolen er en viktig arena for mer enn bare faglig utvikling. Denne oppgaven har tatt tak i en av de mest sentrale oppgavene skolen har overfor samfunnet, nemlig skolens rolle i utviklingen av stødige, reflekterte og aktive medborgere. Skolens samfunnsmandat er bredt, og peker på at elever i tillegg til kunnskaper og ferdigheter, skal utvikle verdier og holdninger i skolen (Stray, 2018). Et av de aller viktigste ansvarsområdene skolen har, er altså å forberede elevene til å delta i utviklingen og bevaringen av de verdiene vi ønsker å hegne om i det norske samfunnet – med andre ord skal skolen lære opp elevene til demokratisk medborgerskap.

Tanken om at skolen spiller en viktig rolle i utvikling og bevaring av demokratiske verdier, er langt fra ny: John Deweys syn på skolens rolle i demokratiet er et klart eksempel på dette. Ideen om at demokrati ikke bare er et politisk system, men også et etisk ideal, bestående av aktiv og informert deltakelse av medborgere (Stobie, 2016), krever at instanser som skolen tilrettelegger for å lære opp elever til en type medborgerskap som bygger opp rundt demokratiske verdier. Den typen medborger som er ønskelig i det norske samfunnet, er den som evner å ta egne, reflekterte og rasjonelle valg (Sætra & Stray, 2019, s.280). I løpet av det siste tiåret har vi sett økt fokus på skolens rolle i demokratiet. Gjennom utviklingen av den nye læreplanen ble temaet trukket frem som et av tre temaer som skal arbeides med i alle fag, på grunn av deres sentrale rolle i samfunnet.

Et av målene for innføringen av LK20s demokrati og medborgerskap, er nettopp å lære elevene hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Undervisningen skal ha som mål å engasjere elevene til å delta i videreutviklingen av samfunnet, og at den skal lære dem å hegne om de verdiene vi ønsker å bevare. For å oppnå en helhetlig opplæring *for* demokratiets videre sikkerhet, er det

viktig å ikke utelukkende undervise *om* demokratiet, men også *gjennom* demokrati, ved å la elevene oppleve demokratiske prosesser i praksis. Temaet skal arbeides med i alle fag. Dette er med på å understreke ideen om at en mer helhetlig tilnærming til demokratiopplæring er veien å gå for å skape medborgere som føler seg trygge på egen deltagelse, og som verdsetter de verdiene vi som samfunn ønsker å fremme.

6.1 Konklusjon

Dette forskningsprosjektet har hatt som mål å finne ut hva samfunnsfaglærere tenker om innføringen av temaet, og å undersøke hvorvidt det har hatt en effekt på deres undervisning og holdninger til skolens rolle i demokratiet. Jeg vil nå forsøke å komme med svar på forskningsspørsmålene jeg har tatt utgangspunkt i, og videre reflektere rundt oppgavens overordnede problemstilling: «*Samfunnsfaglæreres tidlige tanker rundt LK20's demokrati og medborgerskap: En kvalitativ analyse av samfunnsfaglæreres tidlige forståelse for- og benyttelse av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen.*».

Jeg har altså hatt som mål å kartlegge hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet oppfatter det tverrfaglige temaet – og hvordan de benytter seg av det i praksis – i underkant av to år etter at innføringsprosessen startet. Det kom frem at det er mange likhetstrekk mellom hvordan de fire informantene jeg intervjuet forholder seg til tematikken, og rundt deres holdninger til skolens rolle i demokratiet. Det som varierer mest mellom de fire lærerne, er hvilket utbytte de har fått av innføringen på det nåværende tidspunkt. Skolene som de fire lærerne arbeider ved, er på veldig forskjellige stadier i innføringsprosessen – noe som selvsagt påvirker hva lærerne har fått ut av den så langt. Koronapandemien trekkes frem som den største utfordringen for prosessen, særlig fordi den har hindret fysisk samarbeid. Det hadde trengtes for å utvikle en felles forståelse for temaet blant lærerne.

Det første forskningsspørsmålet i denne oppgaven er «Har det økte fokuset på demokrati- og medborgerskapsundervisning hatt en innvirkning på samfunnsfaglæreres arbeid med- og holdninger til temaet?». Selv om innføringsprosessen ikke har kommet helt dit en skulle ønske på mange skoler, og at graden av endringer i holdninger og praksis derfor vil variere fra skole til skole, er det spesielt en fellesnevner som kommer frem i alle intervjuene: Lærerne er enige om at det økte fokuset på temaet i skolen, har bidratt til en nødvendig bevisstgjøring på hvordan de forholder seg til temaet. Det at temaet skal arbeides med i alle fag, gjør at lærerne er nødt til å tenke mer aktivt på hvordan det kan knyttes opp til flere undervisningsemner enn tidligere. Det som blir trukket frem som en av de mest sentrale endringene, er nettopp

bevisstgjøringen av demokrati og medborgerskap som skoletema. Flere av lærerne sier rett ut at de nesten har blitt tvunget til å være mer bevisst på hvordan de arbeider med temaet – noe de uttrykker som positivt.

Når det kommer til spørsmålet om hvorvidt innføringen så langt har hatt noe å si for lærernes praksis, er det en klar tråd mellom hvor mye skolen som helhet har fått arbeidet med temaet, og hvor mye praksisen har blitt påvirket. De skolene som har fått tilgang til de nye læremidlene har en fordel, da de nye ressursene er lagt opp etter den nye læreplanen, og derfor aktivt implementerer de tverrfaglige temaene. Det er lettere å legge opp undervisning når man har lærebøker og lignende ressurser å hjelpe seg med, enn det er å måtte finne opp kruttet selv for å benytte seg aktivt av temaet. Jeg har en teori om at benyttelsen av metoder som vektlegger elevens opplevelse og deltakelse, vil få en sterkere plass i undervisningen etter hvert som flere skoler får læremidlene og mer tid til å bli kjent med den nye læreplanen.

Oppgavens andre forskningsspørsmål lyder slik: «Har LK20's demokrati og medborgerskap gitt et økt fokus på skolens viktige rolle i demokratiet?». Ut fra intervjuene jeg gjennomførte, kan det virke som at informantene mine hadde en relativt god forståelse for dette – også før innføringen. At alle informantene er samfunnsfaglærere kan ha påvirket dette resultatet, ettersom de allerede har undervist aktivt om temaet i faget sitt; samfunnsfag har hatt et større fokus på demokratiopplæring i tidligere læreplaner. En annen faktor kan se ut til å være at lærerne som stilte opp for akkurat dette prosjektet, viste at de selv var samfunnsengasjerte mennesker som allerede hadde reflektert rundt skolens rolle i demokratiet. Det er vanskelig å si noe om hvorvidt det de uttrykte i intervjuene var holdninger de hadde før det tverrfaglige temaet kom på dagsplanen, eller om noen av tankene deres har blitt formet som et resultat av innføringen.

En ting jeg kan si etter å ha gjennomført dette prosjektet, er at lærerne er positive til at satsningen kommer nå, og at de har god forståelse for hvilken rolle skolen spiller når det kommer til å utvikle medborgere som kan bidra positivt i demokratiet. Lærerne uttrykker at de ser nødvendigheten av å innføre en slik satsning nå, både med tanke på det presset man ser på demokratier rundt om i verden, men også for å forbedre holdninger rundt deltakelse og engasjement hos kommende generasjoner. Å arbeide for å styrke demokratiet i årene som kommer blir trukket frem som både viktig og positivt. Tross de problemene som har vært assosiert med innføringen så langt, kan det tyde på at dette er en satsning lærere har troen på.

For å oppsummere vil jeg trekke frem at lærerne jeg intervjuet, forteller at de tror LK20s demokrati og medborgerskap vil utgjøre en større forskjell på sikt: For øyeblikket er innføringsprosessen på veldig ulike stadier fra skole til skole, og dermed varierer også utbyttet av innføringen en del på dette tidspunktet. I tillegg vil en muligens se en større endring i andre fags forhold til temaet enn hva man ser i samfunnsfaget, som har hatt et naturlig ansvar for demokratiopplæringen i tidligere læreplaner. Holdningene til innføringen er for det meste av det positive slaget: De utfordringene som dukket opp gjennom intervjuene, er alle av den sorten som kan løses om lærerne får nok tid til å utvikle både sin egen forståelse, så vel som en kollektiv forståelse av temaet – og hvordan det best mulig kan implementeres på den enkelte skole.

6.2 Videre forskning

Et av funnene jeg kom frem til under arbeidet med denne oppgaven, var at innføringen av de tverrfaglige temaene fremdeles er i et tidlig stadium: Innføringen av nye læreplaner er ikke gjort over natten – spesielt ikke innføringen av nye aspekter som de tverrfaglige temaene, som krever mye av både skolen og av den enkelte lærer om det skal skje en faktisk endring. I tillegg til at dette er et stort og omfattende prosjekt for skolesystemet, har vi i tillegg stått i en veldig spesiell situasjon de siste årene; koronapandemien og alt den førte med seg har ikke akkurat gjort det enklere å arbeide med utvikling som krever mye samarbeid og ekstra tid.

Noe som hadde vært interessant, ville være å gjennomføre en lignende undersøkelse om fire til fem år, for å se om noen ekstra år med innføringsarbeid ville ha gitt temaet mer rom til å utvikle seg. Kanskje vil lærere på et senere tidspunkt ha fått et enda større utbytte av innføringen, enn det de har fått til dags dato. Det hadde også vært en idé å gjennomføre en undersøkelse som ikke begrenset seg til samfunnsfaglærere: Temaet er innført som tverrfaglig, og det ville vært interessant å undersøke om lærere som ikke underviser i samfunnsfag opplever innføringen som mer inngripende. Dette hadde vært en spennende vinkling å utforske, ettersom demokrati og medborgerskap ikke har hatt en like fremtredende rolle i for eksempel matematikk eller norskfaget i tidligere læreplaner, som det har hatt i samfunnsfag.

Litteratur

- Biseth, H., & Lyden, S. (2018). Norwegian Teacher Educators' Attentiveness to Democracy and their Practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 26-42. <https://www.semanticscholar.org/paper/Norwegian-Teacher-Educators%E2%80%99-Attentiveness-to-and-Biseth-Lyden/be10ecdce5728ec15e688467a3090a35071d8ac>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Edgren, H., Nordberg, K. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Haugan, B. (2018, 16. august). Bekymret etter sjokkrapport: – Unge mener det ikke er viktig å bo i et demokrati. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BJ1q1g/bekymret-etter-sjokkrapport-unge-mener-det-ikke-er-viktig-aa-bo-i-et-demokrati>
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2016). *Unge medborgere - Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf?fbclid=IwAR1JcaDrTYskiJJo3xo1rgGAcTnFmKReIcwLTBVIHbKfpT54cizhXnydZgY>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Larsen, I. V. (2021, 16. februar). Hvordan få unge til å delta mer i demokratiet? *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvordan-fa-unge-til-a-delta-mer-i-demokratiet/>
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

- Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. (2012). Innledning og det demokratiske oppdraget. I Solhaug, T. *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2.utg., s.13-32). Universitetsforlaget.
- Stobie, T. (2016, 09.08.). Reflections on the 100th year anniversary of John Dewey's 'Democracy and Education'. *Cambridge Assessment International Education*.
<https://blog.cambridgeinternational.org/reflections-on-the-100th-year-anniversary-of-john-deweys-democracy-and-education/>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? en kritisk analyse*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/1/AvhandlingJHStray.pdf>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I Berge, K. L. & Stray, J. H. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s.17-33). Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2018, 02. oktober). *Skolens samfunnsmandat*. Bedre Skole.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27 (1), 99–113.
<https://journals.oru.se/uod/article/view/1094/1083>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19–32.
<https://journals.oslomet.no/index.php/nordiccie/article/view/2441/3152>

- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019, 15. mars). Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3 (1), 3-18.
<https://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen* (UTGÅTT). Fastsatt ved forskrift.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del: Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del: Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237 - 269.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>
- Zieba, M. (2019). ”Læreres fornyede demokratimandat”. [Mastergradsavhandling, OsloMet].
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/8697>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

18.04.2022, 11:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

374924

Prosjekttittel

Masterprosjekt 21/22

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trygve Wicklund Skavhaug, trygve.w.skavhaug@nord.no, tlf: +4774022739

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nora Grøtting Espestøyl, nesp96@hotmail.com, tlf: 41347382

Prosjektperiode

01.01.2022 - 20.06.2022

Vurdering (1)**06.01.2022 - 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 06.01.22, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personvertjenester 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).

Microsoft er databehandler i prosjektet. Personvertjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Demokrati og medborgerskap – samfunnsfaglæreres tidlige tanker rundt det tverrfaglige temaet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge samfunnsfaglæreres tidlige tanker rundt- og benyttelse av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å kartlegge samfunnsfaglæreres holdninger til demokrati og medborgerskap i skolen, med hovedfokus på det nye tverrfaglige temaet ved samme navn. Planen er å intervju fem til seks tilfeldig utvalgte samfunnsfaglærere for å kartlegge tidlige tanker rundt- og arbeid med denne tematikken, og i hvilken grad det økte fokuset på temaet har bidratt til dette. Prosjektet arbeider ut fra problemstillingen «*Samfunnsfaglæreres tidlige tanker rundt LK20's demokrati og medborgerskap: En kvalitativ analyse av samfunnsfaglæreres tidlige forståelse for- og benyttelse av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen*», med fokus på forskningsspørsmålet «*Gir LK20's demokrati og medborgerskap et økt fokus på skolens viktige rolle i demokratiet?*», og er et mastergradsprosjekt som skal gjennomføres våren 2022 ved Nord Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er gjort ved at studenten kontaktet et utvalg ungdomsskoler i området Innherred for å få en oversikt over hvem som arbeider som samfunnsfaglærere der på nåværende tidspunkt. Videre trekker studenten ut tilfeldige kandidater ut fra listen av navn gitt fra skolen – utvalget er altså tilfeldig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter til en time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din skoles arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, dine tanker og holdninger til temaet, og dine tanker rundt temaets rolle i skolen og utviklingspotensial. Intervjuet vil bli tatt opp som lydfil, transkribert og kryptert.

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. Deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver.

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.

- De som vil ha tilgang på opplysningene er student Nora Grötting Espestøyl, samt veileder, universitetslektor Trygve Wicklund Skavhaug ved Nord Universitet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, det samme vil jeg gjøre med skolen du arbeider på», lydopptakene vil foregå gjennom Diktafon-appen, og datamateriale som inneholder personopplysninger (liste over navn og koder/pseudonymer) vil bli lagret på forskningsserver (Nord Universitets OneDrive). Både lydopptak og alle andre data som inneholder personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Det vil være lite sannsynlig at du vil bli gjenkjent i publikasjonen, ettersom alle skolene og deltakerne vil bli gitt koder eller pseudonymer som erstatning for navn. De opplysningene som vil kunne bli publisert er antall års erfaring i skolen, fagkrets og hvilke trinn du underviser i samfunnsfag for øyeblikket, samt størrelsen på skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20. juni 2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak bli slettet, og kun de transkriberte og anonymiserte intervjuene vil gjenstå.

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 Nord Universitet 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:

- Nord Universitet ved Trygve Wicklund Skavhaug (veileder), epost: trygve.w.skavhaug@nord.no, tlf.: +47 74 02 27 39.
Nora Grötting Espestøyl (student), epost: nesp96@hotmail.com, tlf.: +47 41 34 73 82.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, epost: toril.i.kringen@nord.no, tlf.: +47 74 02 27 50

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

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

Med vennlig hilsen

Trygve Wicklund Skavhaug
(Forsker/veileder)

Nora Grötting Espestøyl

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Kommentarer til intervjuguiden:

Målet med intervjuet er å innhente informasjon for å belyse følgende problemstilling:

«Samfunnsfaglæreres tidlige tanker rundt LK20's demokrati og medborgerskap: *En kvalitativ analyse av samfunnsfaglæreres tidlige forståelse for- og benyttelse av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen.*»

Forskningsspørsmålene jeg i hovedsak er ute etter å besvare gjennom funnene i de gjennomførte intervjuene lyder som følger:

1. «Har det økte fokuset på demokrati- og medborgerskapsundervisning hatt en innvirkning på samfunnsfaglæreres holdninger til temaet?»
2. «Gir LK20's *demokrati og medborgerskap* et økt fokus på skolens viktige rolle i demokratiet?»

Det vil bli avsatt 45-60 minutter til gjennomføringen av intervjuet.

Under hver kategori vil spørsmålene i fet skrift være hovedspørsmålene, og kulepunktene under være konkretiseringsspørsmål.

OPPVARMINGSSPØRSMÅL

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvordan ble du lærer? (Utdanning, hvorfor?)
- Hvilke andre fag har du?
- Hvor mange elever går på denne skolen?
- Hvor mange klasser har du i samfunnsfag nå?
- Hvilke trinn underviser du i samfunnsfag nå?
- Hvordan vil du karakterisere klassene du har nå?
- Er noen av klassene du har nå utpreget samfunnsengasjerte/aktive?

INTRODUKSJONSSPØRSMÅL

- 1. Har du noen tanker rundt hvordan din bevissthet på demokrati og medborgerskapsopplæring var før det tverrfaglige temaet kom inn i bildet?**
 - Arbeidet du bevisst med utvikling av ungdommenes demokrati- og medborgerskapsforståelse utenfor det som sto i lærebøker/læreplaner?
 - Hvis ja – hvordan? Har du noen eksempler?

- 2. Hva var dine første tanker da du hørte at demokrati og medborgerskap skulle få økt fokus i skolen?**
 - Ser du det som nødvendig å øke fokuset på akkurat dette temaet?
 - Hvis ja – hvorfor?
 - Kan du si noe om hva du mente om at temaet ble introdusert som tverrfaglig?
 - Har du noen tanker du vil dele om innføring av nye læreplaner generelt?
 - Er endringene betydelige?
 - Mangel på læremidler? Har dette noe å si for benyttelse av ny læreplan?

SKOLENS ARBEID MED DE TVERRFAGLIGE TEMAENE

- 3. Hvilken erfaring hadde dere med tverrfaglig arbeid ved din skole før innføringen av LK20?**
 - Arbeidet dere mye i team for å samkjøre undervisningstematikk?
 - Gjennomførte dere større tverrfaglige prosjekter på klasse, trinn eller skolebasis?

- 4. Hvordan ble du og din skole først introdusert for de tverrfaglige temaene?**
 - Ble de introdusert tidlig i arbeidet med LK20?
 - Hvordan arbeidet dere med innføringen i kollegiet?
 - Møtte dere noen utfordringer i innføringsprosessen?
 - Hva var din første reaksjon på at samarbeid mellom lærerne ville bli viktigere med innføringen av mer tverrfaglighet?
 - Har dine første oppfatninger endret seg? I så fall – på hvilken måte?

5. Arbeidet skolen din aktivt med prosjekter rettet mot demokrati og medborgerskap før innføringen av de tverrfaglige temaene i LK20?

- I så fall – kan du utdype litt om hvordan?
- Var dette arbeidet i hovedsak lagt til samfunnsfaget, eller hadde dere tverrfaglig arbeid rettet mot demokrati og/eller medborgerskapsutvikling?

6. Hvordan arbeider dere med temaene i dag?

- Arbeides det med temaet i flere fag i samme periode?
- Kjører dere tverrfaglige prosjektarbeid? I så fall – hvordan?
- Samfunnsfaget er en naturlig plattform for demokratiopplæring, men er det noen fag dere finner det vanskelig å knytte inn i arbeidet med temaet?
- Hva tenker du om måten dere arbeider med temaet nå?

LÆRERENS TANKER OM SKOLEN I DEMOKRATIET OG SIN EGEN DEMOKRATIUNDERVISNING I LYS AV LK 20

7. Kan du fortelle litt om dine tanker rundt skolens rolle i demokratiet?

- Har du noen tanker om LK 20's tverrfaglige tema har bidratt til å bevisstgjøre skolens rolle i demokratiet?
- Hvordan ser du personlig på viktigheten av skolen og læreren som holdningsskaper og rollemodell for morgendagens samfunnsborgere?
- Opplever du at elevenes engasjement har økt etter innføringen av det tverrfaglige temaet?
- Hvis nei – har du noen tanker om endring av opplegg som kan bidra til økt engasjement?

8. Hvilke tanker har du rundt akkurat din rolle i ungdommenes utvikling på området?

- Tenker du det er viktig å fremstå som et samfunnsengasjert menneske foran klassen?
- Har du observert forskjell på elevene når du snakker om et tema du selv brenner for, kontra når du underviser om et tema som du ikke har en spesiell interesse for?

- Føler du at det tverrfaglige temaet har økt ditt eget engasjement for demokrati- og medborgerskapsopplæring?

9. Har ditt blikk på demokrati og medborgerskap som tema i skolen endret seg etter innføringen av de tverrfaglige temaene?

- Har samarbeidsaspektet ved tverrfagligheten ført til at du har endret eller utviklet din forståelse av demokratiopplæring?

10. Kan du si noe om innføringen av det tverrfaglige temaet har påvirket din undervisning?

- Har du måttet lagt om arbeidsmåter i samfunnsfag som resultat av det tverrfaglige temaet?
- Har LK20 kastet lys på andre metoder for demokratiopplæring for din del?
 - For, gjennom og om demokrati.
- Har det økte fokuset på temaet gjort at du knytter flere temaer i samfunnsfag opp til demokrati- og medborgerskapsopplæring enn tidligere?
- I så fall – kan du utdype litt om hvordan din individuelle undervisning har endret seg?
- Har samarbeid rundt temaets tverrfaglige aspekt påvirket din undervisning i temaet?

11. Har du noen tanker om hvordan det tverrfaglige temaet kan arbeides videre med ved din skole?

- Kan du si noe om planer skolen har lagt for videre arbeid med temaet?
- Har du gjort deg noen tanker for hvordan du vil integrere temaet i din undervisning fremover?

12. Har du noe mer du vil tilføye?