

## **Arena for medvirkning mot utenforskap**

En casestudie av et forebyggende prosjekt mot utenforskap  
for ungdom på Agder

ELISE MOLAND HANSEN &  
INGRID SKUDAL EGEDE-NISSEN

VEILEDER  
Irene Trysnes

**Universitetet i Agder, vår 2022**  
Grunnskolelærerutdanning for 5-10  
Fakultet for Samfunnsvitenskap  
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Antall ord: 26 644

# Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å få innblikk i hvordan et ungdomsprosjekt driver forebyggende arbeid gjennom praktisk demokratiopplæring. Hensikten har vært å lære om hvordan vi som lærere kan implementere praktisk demokratiopplæring i fremtidig undervisning. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan drives forebyggende arbeid mot utenforskap gjennom demokratiopplæring i et ungdomsprosjekt på Agder?* Videre er problemstillingen operasjonalisert i tre forskningsspørsmål som omhandler arbeid med forebygging i prosjektet, ungdommenes opplevelse av deltakelse i prosjektet og til slutt deres erfaringer med demokratiopplæring i og utenfor prosjektet. Casestudien er basert på kvalitativt feltarbeid, i form av intervju og observasjon. Vi har gjennomført individuelle semistrukturerte intervju med fire deltakere og et felles intervju med prosjektets ledere. Observasjonene har foregått over en periode på cirka ni uker.

Oppgavens teoretiske rammeverk bygger hovedsakelig på to ulike perspektiver: demokratisk dannelse og forebygging. Ungdomsprosjektet var nyoppstartet da vi gjennomførte vårt feltarbeid, og bestod av syv deltakere og to prosjektledere. Alle deltakerne falt på en eller annen måte innenfor målgruppen: ungdom som har opplevd eller opplever en grad av utenforskap og/eller diskriminering, som i mindre grad deltar i demokratiske prosesser og er underrepresentert i det offentlige ordskiftet. Prosjektets hovedmål var (og er) å motvirke hatefulle ytringer, hatkriminalitet, radikalisering og voldelig ekstremisme gjennom demokratiopplæring. Prosjektet har som formål å gi ungdommene verktøy og kunnskaper som kan bidra til mangfold, likeverd, deltakelse og inkludering.

Vår empiri er i stor grad bygget på deltakernes refleksjoner og erfaringer. Med oppgavens forskningsspørsmål i bakhodet viser våre funn at deltakerne opplever at prosjektet har gitt dem en ny arena for deltakelse og å ytre seg på. I tillegg ser de på prosjektet som en sosial møteplass og en plass for læring. De opplever medvirkning i prosjektet som noe positivt, og at de får muligheten til å delta i medvirkningsprosesser fra start til slutt. Et viktig funn er at deltakerne opplever demokratiopplæringen i ungdomsprosjektet som praktisk og dagsaktuell, og ser på det som en kontrast til demokratiopplæringen i skolen. Demokratiopplæringen i skolen opplever de som faktabasert og teoretisk, uinteressant og med mangel på reell medvirkning.

# Forord

Plutselig var fem år på Universitet i Agder gått og vi kan nå se tilbake på mange fine og lærerike år på Grunnskolelærerutdanningen 5-10. trinn. Bekjentskap har blitt dannet og minnebanken er full. Nå skal minnene bevares og nye veier skal bli til, hvor vi skal er fortsatt uklart. Men én ting vi vet er at vi både er lettet og spent når vi leverer denne masteroppgaven.

Spesielt takknemlige er vi for at vi har fått lov til å være en del av Ungdomsprosjektet. Takk til deltakerne og prosjektlederne som var villig til å sette av tid til intervjuer og gi oss innsikt i prosjektet, men også livene deres.

Videre vil vi rette en stor takk til vår veileder Irene Trysnes for god oppfølging, støtte og motivasjon underveis. Uten din hjelp og veiledning ville vi ikke endt opp her.

Hjertelig takk til medstudenter på Grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved UiA for fem gode år i forelesninger, seminararbeid, lunsjer i kantina og ikke minst utallige sosiale sammenkomster i hyggelig lag. Dere er en flott gjeng og kommer til å bli strålende lærere alle sammen!

Til slutt vil vi gi en takk til hverandre for vårt gode vennskap og samarbeid gjennom denne prosessen. Vi har motivert hverandre og hatt det veldig trivelig sammen.

Elise Moland Hansen & Ingrid Skudal Egede-Nissen  
Kristiansand, juni 2022

# Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for tema og didaktisk relevans.....	1
1.2. Problemstilling og avgrensning.....	2
1.3. Oppgavens struktur.....	3
2. Forebygging på ulike nivå .....	4
2.1. Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2020).....	5
2.2. Kommunenes rolle i forebyggingsarbeidet.....	5
2.3. Skolens samfunnsmandat og samfunnsfagets rolle i demokratiopplæringen .....	7
3. Teori & forskning.....	9
3.1. Begrepsavklaring.....	9
3.1.1. Utenforskap.....	9
3.1.2. Inkludering & integrering.....	11
3.1.3. Forebygging.....	12
3.1.4. Demokratisk dannelse .....	12
3.2. Perspektiver på demokratisk dannelse .....	13
3.2.1. Dannelse til deltakelse .....	13
3.2.2. Dannelse til uenighetsfellesskap.....	16
3.2.3. Dannelse for å utvikle resiliens .....	18
3.3. Perspektiver på forebygging.....	20
3.3.1. Forebygging i en kompleks verden .....	21
3.3.2. Skolen og frivillig sektor som forebyggende arena .....	23
3.3.3. Inkludering og innlemmelse som forebyggingsstrategi .....	25
3.4. Teoriens relevans for vår problemstilling.....	26
4. Metode og fremgangsmåte.....	28
4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	28
4.1.1. Abduktiv tilnærming.....	29
4.2. Forskningsdesign og metodiske valg.....	29
4.3. Feltarbeid .....	30
4.3.1. Observasjon som metode.....	30
4.3.2. Intervju som metode.....	31
4.4. Gjennomføring av feltarbeid .....	32
4.4.1. Intervju.....	33
4.4.2. Observasjon.....	34
4.5. Etske overveielser.....	35
4.6. Oppgavens validitet, reliabilitet & overførbarhet.....	37

4.6.1. Validitet.....	37
4.6.2. Reliabilitet.....	38
4.6.3. Overførbarhet.....	39
4.7. Metodiske utfordringer .....	40
5. Presentasjon av funn og analyse.....	41
5.1. Ungdomsprosjektet .....	41
5.1.1. Beskrivelse av ungdommene.....	42
5.1.2. Rekruttering og organisering.....	43
5.2. Å være med i prosjektet.....	45
5.2.1. En plass for deltakelse - bli hørt og si sine meninger .....	48
5.2.2. En sosial møteplass .....	50
5.2.3. En plass for læring.....	51
5.3. Ungdommenes erfaringer med demokrati og medvirkning.....	54
5.3.1. Ungdommenes refleksjoner omkring demokrati .....	54
5.3.2. Medvirkning i prosjektet.....	56
5.3.3. Erfaring med demokratiopplæring i skolen .....	61
5.4. Skolen versus ungdomsprosjektet.....	64
6. Avsluttende drøfting.....	69
6.1. Oppsummering.....	69
6.2. Implikasjoner for samfunnsfaget.....	70
6.3. Veien videre.....	73
Litteraturliste.....	74
Vedlegg.....	79

## **Figuroversikt**

Figur 1: Pyramidisk oversikt over handlingsplaner og styringsdokumenter.....	4
Figur 2: De fire koblingene i samfunnsfag mellom fagets kunnskapsområder og elev.....	16
Figur 3: Illustrasjon av abduktiv prosess.....	29
Figur 4: Oversikt over deltakernes opplevelse av demokratiundervisning i prosjektet og på skolen.....	71

## **Vedleggsliste**

Vedlegg 1 - Intervjuguide deltakere.....	79
Vedlegg 2 - Intervjuguide prosjektledere.....	82
Vedlegg 3 - Samtykkeskjema deltakere.....	84
Vedlegg 4 - Samtykkeskjema prosjektledere.....	87
Vedlegg 5 - Godkjenning fra NSD.....	90

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for tema og didaktisk relevans

Vårt overordnede tema for masteroppgaven er *utenforskap*, nærmere bestemt hvordan *forebygge* utenforskap. Bakgrunnen for å skrive denne oppgaven var en felles interesse for temaet. Denne interessen kom på bakgrunn av at vi gjennom vikarjobbing og praksisperioder i vårt utdanningsløp har erfart barn og unge som faller utenfor. I vår kommende rolle som lærere ønsker vi kunnskap om hvordan man kan arbeide med disse elevene.

Vi lever i en verden med en økende bekymring for terror og hatkriminalitet i samfunnet. Ifølge Justis- og beredskapsdepartementet går vi mot en fremtid med økt radikaliserings, fremmedfrykt og polarisering både i Norge og i utlandet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 10). Myndighetene mener at utenforskap - det å falle utenfor samfunnet - er hovedårsaken til at unge mennesker lar seg radikalisere (Winsvold et al., 2019, s. 119). I regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2020) utdypes det at dersom ungdommer opplever utenforskap og ikke får dekket grunnleggende behov for trygghet, relasjoner og mestringsopplevelser på en god måte, kan ungdommer søke bekreftelse andre steder, for eksempel i destruktive gjenger (s. 9).

En viktig forebyggende faktor mot utenforskap er inkludering. I en melding til Stortinget skriver Arbeids- og sosialdepartementet at et inkluderende samfunn skaper muligheter for flere, og gjør det enklere å bekjempe utenforskap (Meld. St. 32 (2020-2021), s. 8). Det å være del av et demokratisk fellesskap, i klasserommet, i en fritidsaktivitet eller i en organisasjon, er viktig for at vi skal føle tilhørighet. Å delta i demokratiet er en viktig forutsetning for å oppleve mestring, læring og sosial inkludering (Meld. St. 32 (2020-2021), s. 64).

For å utforske forebygging av utenforskap har vi gjennomført en casestudie av et nyoppstartet ungdomsprosjekt på Agder, hvor datamaterialet er samlet inn gjennom feltarbeid. I feltarbeidet har vi gjort observasjoner og intervjuer av prosjektledere og deltakere. Ungdomsprosjektet er et lokalt tiltak som har som mål å motvirke hatefulle ytringer, hatkriminalitet, radikaliserings og voldelig ekstremisme gjennom demokratiopplæring av ungdom. Hovedmålgruppen til prosjektet er ungdom som av ulike årsaker faller utenfor, som i liten grad deltar i demokratiske prosesser og er særlig underrepresentert i det offentlige

ordskiftet. Ungdommene i ungdomsprosjektet skal øve på og bruke ulike formidlingsmåter som er tilpasset deltakernes forutsetninger og nivå. Gjennom de ulike metodene vil spesielt respekt, tilhørighet, mangfold, inkludering, samhold og deltakelse stå i sentrum. Målet er at ungdommene skal opparbeide tillit til demokratiske institusjoner og få økt motivasjon til å ville bidra i demokratiske prosesser og på denne måten unngå å oppleve utenforskap.

Denne masteroppgaven skrives innenfor en samfunnsfagdidaktisk ramme. Oppgaven er tverrfaglig, og henter det teoretiske rammeverket både fra sosiologien og fagdidaktikken knyttet til demokratisk dannelse. Oppgaven handler om hvordan man ved et konkret tiltak for ungdom arbeider mot å forebygge utenforskap gjennom demokratiopplæring, gjennom å fremme nøkkelverdiene inkludering, likeverd, mangfold og demokratiske prosesser. Selv om tiltaket foregår utenfor skoletid, er temaene i prosjektet tett koblet til flere av læreplanens kompetansemål i samfunnsfag og overordnede mål i Kunnskapsløftet 2020. I den overordnede delen av læreplanen står det følgende: “Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

I et av kjerneelementene for samfunnsfag står det at: “elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Flere av ferdighetene og kunnskapene elevene i grunnskolen skal tilegne seg gjennom demokratiopplæringen finner man igjen i vår masteroppgave.

## 1.2. Problemstilling og avgrensning

Studien vår er en kvalitativ studie av et ungdomsprosjekt på Agder. Ungdomsprosjektet er ment som et forebyggende tiltak mot radikalisering og hatefulle ytringer, og som et bidrag til demokratiutvikling med unge som drivkraft. Vår masteroppgave søker å undersøke hvorvidt et ungdomsprosjekt kan forebygge utenforskap gjennom å gi ungdom en arena for demokratisk deltakelse. Vi har med bakgrunn i dette formulert problemstillingen:

### **Hvordan drives forebyggende arbeid mot utenforskap gjennom demokratiopplæring i et ungdomsprosjekt på Agder?**

Hovedproblemstillingen er videre operasjonalisert i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeides det med forebygging i prosjektet?



2. Hvordan opplever ungdommene å delta i prosjektet?
3. Hvilke erfaringer har ungdommene med demokratiopplæring i og utenfor prosjektet?

Problemstillingen tar sikte på å beskrive hvordan arbeidet i prosjektet drives, hva som er tankene bak prosjektet og hvordan deltakerne opplever dette. Videre vil vi diskutere deltakernes erfaringer med demokratisk deltakelse både i skolen generelt og i dette prosjektet.

Utenforskap, inkludering og integrering, forebygging og demokratisk dannelse er sentrale begreper i forståelsen av vår oppgave. Vi har derfor valgt å avgrense det teoretiske rammeverket innenfor disse begrepene, som vi gjør rede for i kapittel to. Med bakgrunn i den tverrfaglige forankringen til demokratiopplæringen og at deltakerne også er skoleelever, diskuterer vi i analysedelen deres erfaringer med demokratiopplæringen i skolen versus ungdomsprosjektet.

### 1.3. Oppgavens struktur

Det første kapittelet i oppgaven introduserer bakgrunn for tema og didaktisk relevans, problemstilling og avgrensning. Neste kapittel tar for seg ulike nivåer av forebygging, og presenterer sentrale handlingsplaner, strategier og styringsdokumenter. Videre fører kapittel tre oss inn i det teoretiske rammeverket, med begrepsavklaring som første delkapittel. Deretter presenteres forskning, delt inn i perspektiver på demokratisk dannelse og perspektiver på forebygging. Til slutt i dette kapittelet begrunnes teoriens relevans. Metodiske valg, fremgangsmåte og refleksjoner rundt feltarbeidet kommer i kapittel fire. Kapittel fem presenterer først ungdomsprosjektet oppgaven baserer seg på, og deretter analyseres og drøftes funnene vi har gjort i forskningen. Avslutningsvis gjør vi en oppsummerende drøfting i kapittel seks. Her drøftes funnenes implikasjoner i relasjon til skolen og samfunnsfagets rolle i forebyggingsarbeidet, og bemerkninger for hvordan eventuell videre forskning på feltet kan gjennomføres kommenteres.

## 2. Forebygging på ulike nivå

Før vi tar for oss det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven, vil vi redegjøre for ulike strategier og handlingsplaner som omhandler forebygging av utenforskap på ulike nivåer i samfunnet. Vi har valgt å illustrere rangordenen til dokumentene i en pyramidisk oversikt (figur 1):



*Figur 1: Pyramidisk oversikt over handlingsplaner og styringsdokumenter.*

Øverst har vi nasjonale handlingsplaner, som er skriftlige dokumenter utarbeidet gjennom kartlegging og risikovurdering av ulike samfunnsproblematikker. Et slikt dokument skal bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget og tydeliggjøre nasjonale mål. Under finner vi regionale sentre, som har som mål å bidra til relevant kompetanseutvikling. Videre er kommunale planer tatt med for å forstå forebygging på kommunalt nivå og hvordan nasjonale handlingsplaner i iverksettes. Deretter har vi lokale prosjekter og tiltak som er utarbeidet med bakgrunn i de kommunale handlingsplanene. Prosjektet vi har fulgt i denne studien har sitt utgangspunkt innenfor denne kategorien.

Vi har valgt å ta med en slik oversikt over forebyggende tiltak på ulike plan, for å forstå forebyggingsarbeidet som står bak utformingen av det konkrete prosjektet vi har studert. Videre er dette også for å belyse kartleggingen av behovet og viktigheten av å arbeide forebyggende både nasjonalt, regionalt, kommunalt og lokalt. Vi vil nå ta for oss dokumenter fra noen av kategoriene, som vektlegger hvorfor arbeidet for å forebygge utenforskap er et viktig samfunnsoppdrag.

## 2.1. Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2020)

Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme ble vedtatt i 2014 og deretter revidert i 2020. Vi har valgt å fremheve denne handlingsplanen fordi den har utarbeidet konkrete tiltak og strategier i kjølvannet av 22.juli. Fokuset i handlingsplanen ligger i å fange opp personer i risikozonen så tidlig som mulig. I handlingsplanen vises det til samarbeid på tvers av ulike sektorer og tjenester som er involvert i arbeidet mot forebygging av radikaliserings og voldelige holdninger (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 5). Handlingsplanen har fem prioriteringsområder som har vært fast siden 2014: Kunnskap og kompetanse, samarbeid og koordinering, forebygge tilvekst til ekstreme miljøer og bidra til integrering, forebygge radikaliserings og rekruttering gjennom internett og internasjonalt samarbeid (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 5).

Handlingsplanen er også justerbar, slik at nye tiltak kan utvides i tråd med hvordan forskningen utvikles på feltet, inkludert endringer i trusselbildet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 5). I den nye reviderte handlingsplanen er det blitt inkludert åtte nye tiltak. Et av de nye tiltakene er å utvikle støtteressurser til bruk i skolen og barnehage (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 17). Støtteressursene skal bidra til skolens forebyggingsarbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 17). Støtteressurene har som mål å gi elever mulighet til medvirkning og demokratiopplæring, der skolen skal utvikle inkluderende fellesskap. Justis- og beredskapsdepartementet (2020) skriver at tiltaket skal bidra til å redusere unges opplevelse av marginalisering, og gjennom inkludering vil risikoen være mindre for å falle utenfor samfunnet senere i livet (s. 18).

## 2.2. Kommunenes rolle i forebyggingsarbeidet

Kommunen har en viktig rolle i forebyggingsarbeidet og er delegert arbeid med å utvikle lokale planer og koordinere arbeid med tiltak. Kommunenes handlingsplaner bunngrunnet i oppfordringer fra nasjonale handlingsplaner og strategier, men også lokale satsningsområder. Det er den enkelte kommunes ansvar å vurdere hvordan ulike forebyggings tiltak skal prioriteres ut fra lokalt behov og gjeldende lov- og regelverk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Dette gir rom for handlingsfrihet til kommunene, samtidig

som satsingsområdene må bygge på overordnede mål og rammer for å sikre barn og ungdom likeverdig tilbud og tjenester over hele landet (BLID, 2013, s. 13).

### **Kommunenes overordnede rolle**

Som en del av oppfølgingsarbeidet til handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, har et av prosjektene forsket på lokalt forebyggingsarbeid (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 43). By- og regionforskningsinstituttet stiller i prosjektrapporten spørsmål om hva kommunene ser på som mest utfordrende og hvordan de kan bidra til å implementere forebygging av voldelig radikaliserings og ekstremisme i sitt arbeidsfelt. Med et fokus på “tiltak for å nå personer i risikosonen og de som allerede er radikaliseret” (Lid et al., 2016, s. 7), er rapporten utarbeidet for å bygge kunnskap rundt forebygging av radikaliserings og ekstremisme på kommunalt nivå.

Kommunen har et sentralt ansvar når det kommer til at alle innbyggere skal oppleve utviklingsmuligheter og føle seg inkludert (Lid et al., 2016, s. 8). Dette krever at hele kommunen må ha et samarbeid om forebyggende oppgaver. De ulike virksomhetene i kommunen har en sentral plass, da de, uansett tilnærming, gjennom sine opprinnelige oppgaver og formål med virksomheten kan bidra med forebygging på sitt felt (Lid et al., 2016, s. 77).

### **Fokusområder fra ulike kommuners handlingsplaner**

Vi har valgt å ta for oss handlingsplaner som omhandler forebygging av utenforskap fra tre ulike kommuner. De tre handlingsplanene er hentet fra Drammen, Oslo og Moss.

Handlingsplanene fra de tre kommunene har flere likheter til handlingsplanen kommunen ungdomsprosjektet befinner seg i. Fokuset i handlingsplanene er forebygging av utenforskap, kriminalitet, radikaliserings og voldelig ekstremisme. Selv om handlingsplanene tar for seg ulike former for utenforskap, ser man likhetstrekk. Målsettingene er blant annet å fange opp og støtte utsatte personer/grupper så tidlig som mulig, og barn og unge med diskrimineringsgrunnlag er særlig høyt prioritert. Et annet prioritert fokusområde i kommunene er samarbeid mellom ulike instanser, som for eksempel kommunale enheter og politiet. Et annet gjentakende tiltak i de ulike kommunene er kunnskap og kompetanseheving på feltet. Moss's handlingsplan for rus- og kriminalitetsforebygging (SLT) 2020-2024 deler forebygging i tre ulike nivåer for å kunne forklare tiltakenes satsningsområder. Det første nivået er *universell forebygging* som er rettet mot hele befolkningen. *Selektiv forebygging* er rettet mot utsatte grupper, og til slutt finner vi forebygging på *individnivå*. Forebygging på

ulike nivåer er også et fokusområde i Oslo kommunes handlingsplan, der tiltakene som settes i gang må være godt koordinert på individ- og gruppenivå (Salto, 2020, s. 100).

## 2.3. Skolens samfunnsmandat og samfunnsfagets rolle i demokratiopplæringen

Den nasjonale handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme vektlegger skolen som grunnleggende forebyggende arena (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 7).

Skolen blir både styrt av nasjonale styringsdokumenter og gjennom lokale satsningsområder. Vi anser det derfor som viktig å fremheve skolens samfunnsoppdrag.

Et av skolens viktigste mål er å danne og utdanne elever til å bli kommende borgere som støtter opp om og viderefører samfunnet (Stray, 2019). Skolen har et *samfunnsmandat*, som i denne sammenheng handler om å bidra til at elever både lærer om demokratiet og selv blir i stand til å aktivt delta i det. I skolens formålsparagraf står det at elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som skal legge grunnlaget for at de skal klare seg sosialt og økonomisk senere i livet. I tillegg til dette skal skolen bidra til at elevene utvikler holdninger og verdier som blant annet bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Skolens mandat er således både et individuelt og et samfunnsprosjekt, hvor å videreføre demokratiet er et felles mål (Stray, 2019).

I årene etter at LK06 ble implementert som skolereform, har det vært en økende interesse for skolens demokratimandat (Stray & Sætra, 2015). Denne interessen har ikke blitt mindre aktuell etter Kunnskapsløftet 2020. Demokrati og medvirkning er en sentral del av opplæringens verdigrunnlag. Opplæringen skal fremme og gi kunnskaper om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Demokrati og medborgerskap er i tillegg blitt et av de tre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen.

Tidligere har det i stor grad kun vært samfunnsfaget sitt oppdrag å gi elevene erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk dannelse (Stray & Sætra, 2015). Faget har fortsatt en sentral rolle i å utdanne og danne aktive og demokratiske medborgere. Under samfunnsfagets kjerneelementer står det blant annet at “Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3).

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og elevene skal få mulighet til kritisk tenkning og refleksjon i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Opplæring til

demokratisk dannelse inneholder også et forebyggende element i den forbindelse. Dette vil vi utdype nærmere i teoridelen av oppgaven.

## 3. Teori & forskning

I denne delen presenteres det teoretiske rammeverket som er utgangspunkt for oppgavens analyse og drøfting. Vår teoridel er tredelt, hvor første del tar for seg sentrale begreper. Del to handler om perspektiver på demokratisk dannelse. Her blir først demokratisk deltakelse kort forklart før de ulike perspektiver på demokratisk dannelse presenteres. Del tre fokuserer på teorier om forebygging. Her har vi valgt å trekke frem forskning på forebygging mot radikalisering og voldelig ekstremisme på nasjonalt og internasjonalt nivå. I den forbindelse redegjøres to ulike syn på forebygging, gjennom holdningsdannelse og gjennom sikkerhetstiltak. Videre belyser vi perspektiver på forebygging, før vi deretter har valgt å trekke inn skolen og frivilligheten som forebyggende arenaer. Avslutningsvis i dette kapitlet begrunnes teoriens relevans for vår oppgave.

### 3.1. Begrepsavklaring

Forebygging av utenforskap gjennom demokratiopplæring står sentralt i denne oppgaven. Oppgaven er sentrert rundt fire nøkkelbegreper; *utenforskap*, *inkludering*, *forebygging* og *demokratisk dannelse*. Teoretiske forståelser av disse bærende begrepene er derfor sentralt. Vi vil starte med å definere og utdype disse begrepene for å tydeliggjøre oppgavens teoretiske grunnlag og problemstilling. Etter begrepsdefinisjonene vil vi gå dypere inn i ulike teoretiske forståelser av disse nøkkelbegrepene, og samtidig redegjøre for forskning på feltet.

#### 3.1.1. Utenforskap

Utenforskap påvirkes av ulike faktorer, som både kan handle om individuelle valg og hendelser gjennom livet (Meld. St 32 (2020-2121), s. 20). Perspektiver på hvorfor mennesker opplever utenforskap er sammensatt, men det omhandler at mennesker av ulike årsaker faller utenfor fellesskapet i samfunnet. Tjora (2021) definerer begrepet på en måte som knytter det til et samfunnsproblem:

Utenforskap er et uttrykk som i dagligtale brukes om manglende sosial tilknytning til samfunnet rundt. Uttrykket beskriver en situasjon der enkeltmennesker eller grupper av mennesker står utenfor samfunnet ellers, for eksempel der de ikke deltar i arbeidsliv eller tar utdanning, eller der de mangler språklig eller kulturell tilknytning til samfunnet.

Med denne definisjonen vil det si at det er graden av sårbarhets- og levekårsfaktorer som er mulige årsaker for at enkeltmennesker eller grupper faller utenfor samfunnet. Disse sårbarhets- og levekårsfaktorene kan også omhandle svakt sosialt nettverk, fattigdom, omsorgssvikt, psykiske problemer, tilpasningsproblemer, rasisme, diskriminering m.m. (Meld. St. 32 (2020-2021)).

Winsvold, Mjelde og Loga (2019) deler utenforskap inn i to kategorier; materielt utenforskap og sosialt utenforskap. Materielt utenforskap er når noen ikke har tilknytning til skole eller arbeidsliv, og har mindre tilgang til materielle ressurser enn resten av befolkningen (Winsvold et al., 2019, s. 119). Forfatterne eksemplifiserer dette ved å peke på arbeidsledighet, å bo i et belastet strøk, eller å ikke få pengene til å strekke til. Sosialt utenforskap handler derimot om en opplevelse av å ikke ha tilhørighet i samfunnet, og kan for eksempel oppstå hos mennesker som opplever etnisk eller religiøs diskriminering og stigmatisering (Winsvold et al., 2019).

Normann & Hetland (2021) trekker fram en rapport fra OECD som gjør oppmerksom på tre viktige risikofaktorer for å havne utenfor i lengre perioder i ung alder. Risikofaktorene er lav utdanning, innvandrerbakgrunn og nedsatt psykisk helse (Normann & Hetland, 2021). Rapporten tar for seg om graden av utenforskap i alder 16-23 år har sammenheng med utfordringer senere i livet. Resultater viser at konsekvensene av å oppleve utenforskap over en lengre periode i ung alder, gir et dårlig utgangspunkt for inntektsutvikling. Rapporten viser at unge som har opplevd langvarige former for utenforskap har lavere inntekt, er mindre yrkesaktive og oftere mottar stønader enn andre på samme alder (Normann & Hetland, 2021). Som presentert over er det å stå utenfor samfunnet en stor økonomisk belastning både for menneskene som opplever utenforskap og for velferdssamfunnet. Utenforskap rammer også samfunnet på andre plan. Winsvold et al. (2019) trekker blant annet fram at utenforskap er den viktigste sårbarhetsfaktoren for radikaliserings.

Vi har sett at årsakene til utenforskap fremstår som sammensatte, og kan oppleves i ulike grader og former. Det finnes likevel noen tydelige risikofaktorer, og det er disse forskning på forebygging og demokratisk dannelse har som mål å motvirke. Denne forståelsen av utenforskap vil derfor være implisitt til stede når vi senere i oppgaven gjennomgår de ulike perspektivene.



### 3.1.2. Inkludering & integrering

I norsk dagligtale blir begrepene inkludering og integrering ofte brukt om hverandre. Helleve (2016) beskriver inkludering som “fellesskapets ansvar for at den enkelte skal bidra til helheten”, og integrering som “individet som skal bli en del av fellesskapet” (s. 18). Begrepet integrering er blitt kritisert for å handle om å få mennesker med andre forutsetninger enn det som er “normalt” til å passe inn i fellesskapet (Nordahl et al., 2018, s. 25). Begrepet kan oppfattes som at noen allerede står utenfor fellesskapet, og i så måte bidra til et skille en ønsker å svekke. Derfor har flere gått over til å heller bruke begrepet inkludering, som kan ses på som en verdi der menneskers opplevelse av å være ønsket, verdsatt og føle tilhørighet til et sosialt fellesskap vektlegges (Befring, 2020, s. 46). Med denne definisjonen menes det at inkludering innebærer å få vennskap, noen å dele interesser, utfordringer og gleder med og erfare fellesskap med noen. Det er et såkalt *indrebegrep*, som vil si at det er den enkeltes følelse og opplevelse av å være inkludert som betyr noe (Befring, 2020, s. 46).

I et utdanningsperspektiv karakteriseres et inkluderende fellesskap som et læringsmiljø der helse, trivsel og læring for alle fremmes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I skole og barnehage handler inkludering om at alle barn og elever har en opplevelse av å ha en naturlig plass i fellesskapet, hvor de er trygge, betydningsfulle og erfarer medvirkning i eget liv (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Ifølge Nilsen (2017) bør tre dimensjoner tas i betraktning når vi snakker om begrepet inkludering. Først ut er den *fysiske og organisatoriske dimensjonen*, som i stor grad handler om hvor en fysisk og administrativt hører til i et fellesskap. *Den faglige og kulturelle siden* ved inkludering er den andre dimensjonen, som omhandler i hvilken grad og hvordan det arbeides sammen om noe. Til slutt finner vi den *sosiale dimensjonen* av inkludering, som omhandler hvordan menneskene i et fellesskap samhandler, relasjoner dem imellom og hvordan de omgås og lever sammen. Alle disse dimensjonene avhenger av hverandre, og følelsen av inkludering vil variere fra individ til individ (Nilsen, 2017, s. 24-30).

Befring (2020) skriver i utdanningssammenheng at det er skolesystemet som skal legge til rette for å imøtekomme mangfoldet av elever, ikke motsatt (s. 46). Salamanca-erklæringen vektlegger at ulikheter mellom individer skal vernes om, og ulike forutsetninger og behov skal ivaretas gjennom inkluderende miljøer i skolen (UNESCO, 1994). Et viktig prinsipp som også gjør seg gjeldende i vår sammenheng, der inkludering vil sees på som en forebyggende faktor mot utenforskap. Inkludering kan beskrives som fellesskap, deltakelse og medvirkning.

Fellesskap forstås som sosial tilhørighet til en gruppe, deltakelse om bidrag til fellesskapet og medvirkning som muligheten til å bli sett og hørt. Når vi i denne oppgaven bruker begrepet inkludering er det i hovedsak disse elementene vi refererer til.

### 3.1.3. Forebygging

Begrepet forebygging kan synes å virke omfattende, da det kan innebære svært mange forskjellige metoder og handlinger. Begrepet er relevant innenfor flere ulike felt, og det er dermed nødvendig å spesifisere i hvilken kontekst begrepet anvendes. En generell beskrivelse av forebygging er å forhindre at noe negativt skjer (Språkrådet og Universitetet i Bergen, u.å.). Når det gjelder barn og unge, er forebygging ofte knyttet til utfordringer innenfor psykisk og fysisk helse, negativ atferd knyttet til vold, mobbing, lærevansker, rus og kriminalitet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 3). Et kriminologisk perspektiv på forebygging finner vi hos Tore Bjørge (2015), som beskriver det på følgende måte; «Kriminalitetsforebygging handler om å redusere forekomsten av fremtidige kriminelle handlinger, eller eventuelt skadevirkningene av disse» (s. 17). Forebyggende arbeid kan rette seg mot enkeltpersoner, men også mot større grupper. I visse sammenhenger holder det med generelle forebyggende tiltak, mens på andre områder kan mer spesifikke og spesielt rettede tiltak være egnet. Forebygging forekommer både gjennom lokale, kommunale og nasjonale tiltak. I vår oppgave er fokuset på forebygging av utenforskap, der både skolen og frivillige arenaer har en viktig oppgave. Vi vil senere i kapittelet se nærmere på ulike perspektiver ved forebygging.

### 3.1.4. Demokratisk dannelse

Demokratisk dannelse er et sammensatt begrep og innebærer å ha kunnskaper om demokrati, deltakelse og danning. Demokrati er individets myndiggjøring til seg selv, til andre mennesker, til samfunnsstrukturer og til kulturer (Børhaug, 2016, s. 327).

Danningsperspektivet handler om en dypere forståelse og innsikt, om grunnleggende verdier og holdninger som vi mennesker bygger på og utvikler i samhandling med andre (Breivega et al., 2019, s. 20). Danning, og demokratisk danning, kan ses på å være en prosess som enhver person går gjennom hele livet. Etter hvert vil man utvikle et sett av individuelle og felles holdninger og verdier.

Skolen har et overordnet dannelsingsprosjekt, der deler av dannelsingsprosjektet innebærer individets tilhørighet til de samfunnsstrukturene som omgår dem. som for eksempel økonomi, politikk og sosiale strukturer (Børhaug, 2016, s. 327). Her stilles det krav til at demokratiopplæringen i skolen tar for seg engasjement og styringsmedvirkningen de ulike strukturene samfunnet er bygget opp av (Børhaug, 2016). I skolen blir demokratisk dannelse satt sammen i opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Ambisjonen til demokratiopplæringen er å gi elevene kompetanse innenfor myndiggjøring og deltakelse (Børhaug, 2016, s. 328). En opplæring *om* demokrati handler om å gi elevene generelle kunnskaper om demokrati som styreform, for eksempel politiske institusjoner, maktfordelingsprinsippet og menneskerettigheter (Breivega et al., 2019, s. 22). Opplæring *for* demokrati handler om å gi elevene ferdigheter, kunnskaper og verdier om demokratisk deltakelse, for å kunne utvikle seg til å bli aktive medborgere (Breivega et al., 2019, s. 22). Videre skriver Breivega, Rangnes og Werler (2019) at en opplæring *gjennom* demokrati vil si at elevene gjennom aktiv deltakelse får erfare demokratiske prosesser.

## 3.2. Perspektiver på demokratisk dannelse

Målet med ungdomsprosjektet vi studerer kan sies å være todelt. På den ene siden målet er å forhindre utenforskap, hatytringer og hatkriminalitet. Samtidig er ambisjonen å skape en motivasjon blant ungdommer til å delta i demokratiet, slik at de føler at deres stemme inkluderes i samfunnet. Som nevnt over kan demokratisk dannelse fungere som forebygging mot utenforskap, og vi vil i dette delkapittelet belyse ulike perspektiver på demokratisk dannelse som forebygging. Vi har tatt utgangspunkt i nøkkelbegrepene for denne oppgaven, og perspektivene vi skal ta for oss er derfor dannelse til deltakelse, dannelse til uenighetsfellesskap og dannelse for å utvikle resiliens.

### 3.2.1. Dannelse til deltakelse

Demokratisk deltakelse går inn under begrepet demokratisk danning. Strømsnes (2009) skriver at kjernen i det politiske medborgerskapet er den enkeltes innbyggers rett til deltakelse og innflytelse i samfunnet. Demokratisk deltakelse handler om hvilke måter og muligheter medborgerne i et samfunn har til å påvirke politiske prosesser. Deltakelse i demokratiet handler også om hvilke interesser, ressurser og evner innbyggerne har til å påvirke (Strømsnes, 2009, s. 18). Det enkelte menneske er kjernen i ethvert demokrati (Breivega, et al., 2019, s. 19). Breivega et al. (2019) skriver: “[...] vi anser barn og unge under

myndighetsalder ikke bare er kommende medborgere, men som demokratiske medborgere allerede.” (s. 19). Danning til deltakelse er en viktig forutsetning for at barn og unge skal få kunnskaper til hvordan å delta i ulike demokratiske prosesser i samfunnet.

Begrepene “deltakerdemokrati”, “deliberativt demokrati” og “aksjonsdemokrati” innenfor demokratiteori peker på aspekter ved demokratisk deltakelse. Demokratiteoriene favner muligheter også ungdommer har til å uttrykke sine meninger og synspunkter selv om de ikke har formell stemmerett (Hegna et al., 2018, s. 10). I deltakerdemokratiet er hovedideen at medbestemmelsen skal være bredt folkelig engasjement. Medborgernes rolle er som nevnt høy deltakelse som skal sikre kontroll av eliten, alle syn skal komme til uttrykk for å skape samfunnsmessig integrasjon (Martinussen, 2003 s. 18). Ideen bak deliberativt demokrati er like muligheter til å delta i de forskjellige arenaer for politisk dialog. Medborgernes forutsetning for å delta er gjennom opplæring til å være aktive i uformelle og formelle debatter, slik øker kompetansen for deltakelse (Martinussen, 2003). I de to førstnevnte formene for tilleggdemokrati er det individets aktive deltakelse som er felles.

Aksjonsdemokrati derimot tydeliggjør grupperes interessekamp (Hegna et al., 2019, s. 10). Folkegrupper går sammen med et felles ønske om å påvirke folkevalg eller endre politiske beslutninger gjennom ulike aksjoner.

### **Paradokser som påvirker ungdommers deltakelse**

Unge handlings- og verdimønstre formes i et samspill mellom lokal oppveksts kontekst og global dagsorden (Hegna et al., 2018, s. 9). Medborger-sosialiserende prosesser finner sted både i og utenfor skole. Familie, organisasjoner, aktiviteter og jevnaldersmiljøet er viktige samfunnsstrukturer som bidrar til sosialisering av unge til å bli samfunnsmedlemmer og medborgere (Hegna et al., 2018, s. 12). Hegna, Ødegård og Seland (2018) tar for seg demokratiske paradokser når det kommer til å kvalifisere unge til å bli gode medborgere i fremtidens samfunn. De bygger paradoksene opp mot data fra den internasjonale undersøkelsen ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study), som er gjennomført blant skoleelever mellom 14 og 15 år. Vi vil videre presentere to av perspektivene som vi mener er viktige innenfor demokratisk deltakelse hos ungdom.

“Ungdommer står i spennet mellom å være formelt sett umyndige, samtidig som de forventes å være aktive medborgere” (Hegna et al., 2018, s. 15). Ungdommer under 18 år kan ikke vise sin demokratiske deltakelse gjennom valg som storting-, kommune- og fylkesvalg. I den sammenheng skal ungdommer gjennom skole eller andre arenaer få mulighet til å erfare ulike

former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser (Hegna et al., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017). Paradokset tydeliggjør hvordan unges involvering i demokratiet ikke kan isoleres til skolens ansvar alene. Dette fordi demokratisk deltakelse også kan finne sted i uformelle læringsprosesser, eller gjennom organiserte eller uorganiserte fritidsaktiviteter.

Det andre paradokset er at “ungdommene står i et dilemma ved å “læres opp” til en slags demokratisk lydighet og samtidig forventes å representere en motstand mot det etablerte” (s. 15). Man ønsker å sosialisere unge inn i det autoriserte samfunnsbildet, der demokratiske normer og verdier skal legitimeres. Samtidig legges det opp til at ungdomstiden er en periode hvor individet skal være drivende for endring, der unge skal være kritisk tenkende og stille spørsmål til ulike sider ved samfunnsbildet (Hegna et al., 2018, s. 17). Dette dilemmaet diskuteres også av Børhaug og Christophersen (2012). Deres analyse av demokratiopplæringen i skolen viser at skolen ønsker å fremme normative demokratiske verdier, samtidig som det forventes oppøving av kritisk tenkning og at elevene skal lære å problematisere sider ved samfunnet.

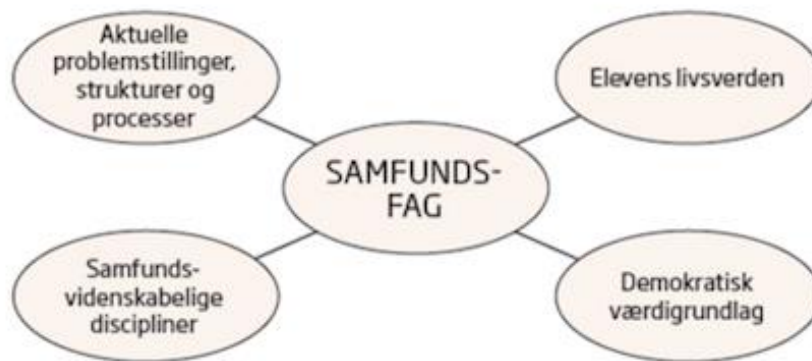
Svarene fra undersøkelsen ICCS 2016 viser at dagens ungdom ikke kan defineres som opprørske. Det er sannsynlig at ungdommer kan delta i fredelige demonstrasjoner eller samle underskrifter til en kampanje (Hegna et al., 2018, s.21). Rapporten viser likevel at ungdommer har lyst til å engasjere og endre verden; 22 prosent av ungdommene som har svart har vært med på aktiviteter i en politisk ungdomsorganisasjon, en miljøorganisasjon eller en menneskerettsorganisasjon siste år (Hegna et al., 2018, s. 23).

### **Fagdidaktisk perspektiv på samfunnsdeltakelse**

Forskning på demokratisk deltakelse blant ungdomsskoleelever viser at kunnskap om demokrati og tro på egne evner har en betydelig rolle når det kommer til elevers samfunnsdeltakelse (Bragdø & Mathé, 2021). Elever med “mestringstro” forventes å delta gjennom formelle og uformelle kanaler. Samtidig viser studier at uformell samfunnsdeltakelse har hatt en svak forbindelse med hvilken demokratikunnskap elevene innehar (Bragdø & Mathé, 2021). Bragdø og Mathé (2021) skriver: “[..]elevene som skårer høyt på demokratikunnskap, har en høyere sannsynlighet for å ønske å delta i valgdemokratiet, men altså ikke på mer uformelle arenaer”. Bragdø og Mathé (2021) fortsetter med å skrive at den norske demokratiundervisningen fokuserer på formell samfunnsdeltakelse, i form av politiske prosesser, valg og politiske partier. Dermed har elever liten erfaring med uformell

samfunnsdeltakelse (Bragdø & Mathé, 2021). Dette indikerer at elever må bevisstgjøres på ulike måter å påvirke og interagere med demokratiet på utenom valg. Bragdø og Mathé (2021) kommer med tre forslag om hvordan demokratiopplæringen i samfunnsfag kan videreutvikles: “Presenter og inviter til alternative former for demokratisk deltagelse i undervisningen. Legg til rette for at elevene kan utvikle demokratisk mestringstro. Videreutvikle klasseromsdiskusjoner med vekt på diskusjon som demokratisk verktøy”.

Mathé og Elstad (2018) har gjort en studie som viser at elever oppfatter trivsel i samfunnsfaget som den viktigste forutsetningen for forberedelse til medborgerskap (s. 76-78). Elevenes trivsel og interesse i samfunnsfaget som viktig for å oppnå tilstrekkelig demokratiopplæring vektlegges også av Christensen (2015). Han kobler samfunnsfagets kunnskapsområder til elevens livsverden:



Figur 2: De fire koblingene i samfunnsfag mellom fagets kunnskapsområder og elev (Hentet fra Christensen, 2015, s. 23).

De fire komponentene er avhengige av hverandre og til sammen har de som formål å sørge for at elevene oppnår engasjement og deltagelse i samfunnet (Christensen, 2015). Forfatteren påpeker at de ulike komponentene kan vektlegges ulikt i faget, avhengig av formålet for undervisningen (s. 23-24).

### 3.2.2. Dannelse til uenighetsfellesskap

Lars Laird Iversen er en norsk sosiolog, og forsker på religion, skole og nasjonal identitet i mangfoldige samfunn. Iversen utviklet begrepet Uenighetsfellesskap i boken med samme navn. Uenighetsfellesskap handler om demokratisk samhandling; der en gruppe mennesker med ulike meninger er i en felles prosess for å løse problemer og utfordringer (Iversen, 2014, s. 12). Forfatteren sier selv at dette er en minimums-forståelse og en deskriptiv definisjon. I boka definerer han videre et idealtypisk perspektiv på uenighetsfellesskap, som han deler i tre:

*En gruppe mennesker;*

*(1) som er kastet sammen i et skjebnefellesskap*

*(2) med ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg i mellom,*

*(3) og som står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling.*

Dermed består et uenighetsfellesskap av mennesker som ikke har valgt sitt fellesskap, men på tilfeldig vis eller av ulike grunner har blitt en gruppe, som har ulike meninger selv om de skulle være enige om fakta og ikke misforstår hverandre (Iversen, 2016, s. 4).

Iversen påpeker at kriteriet om at fellesskapet ikke er et fritt valg må ses på som en skala og ikke et enten-eller spørsmål (Iversen, 2014, s. 17). Mange grupper vil være basert på et element som deltakerne i noen grad har valgt selv, slik som fritidsaktiviteter. Deltakerne i ungdomsprosjektet vi studerer har selv valgt å melde seg på, men det kan være ulike grunner til det. Prosjektet representerer noen verdier ungdommene ønsker å være en del av. Iversen påpeker at selv om en gruppe er enige om mange felles verdier kan det være uenigheter om detaljer eller tolkninger, og at små verdiforskjeller kan skape store uenigheter. Slike uenighetsfellesskap ser man også i trossamfunn, politiske partier og idrettslag (Iversen, 2014, s. 18).

På mange måter kan man si at uenighetsfellesskap beskriver hvordan mennesker samhandler selv om de har ulike meninger. Det handler om å respektere våre ulikheter, og at man kan samarbeide om å få til ulike prosesser selv om man har ulike og motstridende syn på verden. Iversen påpeker at et helt idealistisk uenighetsfellesskap finnes nok ikke, men at denne definisjonen klargjør hovedtrekk ved ideen. Det som kalles "offentligheten" i et velfungerende demokratisk land vil være nokså likt den idealtypiske beskrivelsen av uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 15). De aller fleste grupper, organisasjoner, institusjoner eller kulturelle, religiøse eller politiske fellesskap, vil stå et sted mellom det idealtypiske uenighetsfellesskapet og dets motsetninger (Iversen 2014, s. 16). De vil ikke kunne fylle alle kriteriene for denne definisjonen, men vil ha aspekter som gjør at denne forståelsen av begrepet kan være relevant for å forstå gruppen.

## Hva er et godt uenighetsfellesskap i en gruppe?

Uenighetsfellesskap finnes i store fellesskap som i en nasjon eller mindre fellesskap som for eksempel i et klasserom. Iversen kaller dette nivåer av uenighetsfellesskapet. Han deler nivåene inn i tre: et samfunnsnivå, et gruppenivå og et individnivå. Vi vil i vår masteroppgave fokusere uenighetsfellesskapet til en gruppe, og vil derfor ta for oss Iversens tolkning av gruppenivå. Iversen legger vekt på skolen som arena når det kommer til gruppenivået av uenighetsfellesskap. Han vil forsøke å vise hvordan begrepet “uenighetsfellesskap” kan være med på å vekke nysgjerrighet og fremme kreativitet (Iversen, 2014, s. 22). Videre skriver han at gode samhandlingsferdigheter må trenes opp, det å samarbeide med en du er uenig med er en ferdighet. Slike ferdigheter mener Iversen kan være et nyttig samfunnsrim i større grad enn felles verdier (Iversen, 2014, s. 22).

Noen utfordringer som kan være med på å hindre et godt uenighetsfellesskap i en gruppe er informasjons- og statusbarrierer. Førstnevnte er når gruppe-medlemmer sitter inne med informasjon, og ikke deler med gruppa fordi de tenker at dette er noe de andre vet, eller at denne informasjonen ikke er relevant (Iversen, 2016, s. 11). Statusbarrierer er når gruppe-medlemmer tror at andre i gruppa vil tenke negativt om dem når om de deler sin informasjon (Iversen, 2016). For at en gruppe skal ha et godt uenighetsfellesskap må man gjennom sosialt pedagogisk arbeid finne måter som senker disse barrierene (Iversen, 2016). Iversen fremhever tre strategier for fungerende uenighetsfellesskap. Den første er å skille mellom ytring og selvpresentasjon, som betyr at personer i gruppa gjennomfører en diskusjon med utgangspunkt i standpunkt de ikke nødvendigvis har selv. Det andre er å skille idéproduksjon og idévurdering, som kan knyttes til idémyldring. Tanken bak denne strategien er å oppsøke flere mulige argumenter for og imot et standpunkt, før en beslutning blir tatt. Den siste strategien er å drive prosessen i gruppen rettet mot normer for samhandling. Denne måten fremhever evnen til kritisk tenkning gjennom at gruppen skal kunne drive konstruktive diskusjoner og motvirke usakligheter og hersketeknikker (Iversen, 2016, s. 12).

### 3.2.3. Dannelse for å utvikle resiliens

Begrepet resiliens har sitt utspring i psykologien, og handler om å kunne ta tak i og håndtere stress og katastrofer på en konstruktiv måte (Frank, 2020). Claudia Lenz (2020) kobler begrepet opp til forskning innenfor radikaliserings, og beskriver i den sammenheng resiliens som motstandsdyktighet. Hun poengterer blant annet at mennesker som ikke anerkjennes og



opplever utenforskap, i større grad enn andre kan utsettes for radikaliseringsprosesser (Lenz, 2020). Ved styrking av individets opplevelse av betydning og tilhørighet, altså bygge resiliens, mener Lenz risikoen for å havne i slike prosesser kan reduseres. I denne sammenheng betyr altså å bygge resiliens ifølge Lenz's (2020) tolkning "å støtte individet i å stå i den kompleksiteten og det uavgjorte som det innebærer å leve og være en aktiv deltager i demokratiske samfunn".

Denne forståelsen av resiliens-begrepet har blitt kritisert, blant annet for å være individualiserende og patologiserende (Lenz, 2020). I motsetning til å forebygge gjennom å se på individet som en mulig risikofaktor og handle deretter, bør individet sees på som en "aktør med potensiale for å vokse og utvikle seg" (Lenz, 2020). Et mulig svar på kritikken er *demokratisk resiliens*, et begrep introdusert av universitetsprofessor Lynn Davies (2016). Hun trekker tråder mellom forebyggende arbeid mot radikalisering og grunnleggende demokratisk danning, og belyser hvordan opplæring og øvelse i demokratisk medvirkning, kritisk tenkning og debatt kan bidra til utvikling av demokratisk resiliens (Davies, 2016, s. 51).

Davies (2016) tar for seg potensielle sikkerhetsstrategier innenfor utdanning som kan forebygge utviklingen av voldelig ekstremisme, og trekker frem viktigheten av å la ungdommer bygge selvtillit og resiliens. Gjennom tidligere PVE-arbeid (Preventing Violent Extremism) har det vist seg å ha en viktig forebyggende faktor mot voldelige holdninger og ekstremisme (Davies, 2016, s. 44-46). Hvis ungdommer får kompetanse og selvtillit til å diskutere og argumentere på en demokratisk måte, gir man dem prinsipielle grunnlag for å få frem sine meninger, samtidig som de får evnen til å se andre ståsteder enn deres egne. I likhet med Iversen, mener Davies at inkluderende og trygge omgivelser kan gi positiv utvikling av ungdommers selvtillit til å delta i samtaler, men også gi dem ulike perspektiver på kontroversielle temaer (Davies, 2016, s. 46). En annen strategi som blir presentert er viktigheten av å utfordre *binær tenkning* når det kommer til forebygging. Med *binær tenkning* mener hun en tankegang som er enten eller; svart eller hvit, "de og oss"-tenkning (Davies, 2016, s. 41). Videre skriver forfatteren at måten man kan utfordre vår binære tankegang er å jobbe med promotering av integrerende kompleksiteter, med andre ord oppøving av kritisk tenkning.

I vår oppgave er betydningen av resiliens å gi individet erfaring i samarbeid og samhandling med et mangfold av mennesker med ulike meninger og oppfatninger, samt muligheter for deltakelse og medvirkning som gir erfaringer i å påvirke egen situasjon. Ifølge Lenz (2020)

finnes resiliens-tilnærmingen i de nye læreplanene, spesielt i den overordnede delen: "Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Hun peker på at det her "blir lagt tydelig vekt på at det er skolens ansvar å tilrettelegge for likeverdig samhandling med andre – også der det oppstår uenighet og konflikter" (Lenz, 2020). Gjennom å skape trygge, inkluderende læringsmiljøer for elevene, er også lærerrollen sentral for utvikling av demokratisk resiliens (Lenz, 2020). Det er dermed god grunn til at hun ser på skolen som en primærforebyggende arena, dette vil vi komme tilbake til i delkapittel 3.3.2.

### 3.3. Perspektiver på forebygging

Vi har ikke lyktes med å finne forskning på lignende tiltak som prosjektet vi studerer. Dermed er utgangspunktet smalt, men et desto større potensiale for et relevant og betydningsfullt bidrag på feltet. Vi ønsker likevel å trekke fram en casestudie som har forsket på kommunenes rolle i forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme (Lid et al., 2016). Det er særlig tre funn som avdekker utfordringer i forebyggingsarbeidet til kommunene; manglende kunnskap om hvorvidt radikaliserings finnes i eget lokalsamfunn, identifisering av individer i risikozonen og fenomen- og religionskunnskap (Lid et al., 2016, s. 73). Evaluering av forebygging vises å være komplisert, da det først og fremst er vanskelig å identifisere hvilke forebyggende tiltak som faktisk fungerer, samt å skille ulike effekter av et tiltak (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 235). Avhengig av konteksten kan man likevel evaluere om rent konkrete forebyggingstiltak har en virkning i form av hvordan de er implementert. Man må dog være klar over at tilsvarende konkrete tiltak kan føre til andre resultater i andre kontekster eller hos andre målgrupper (Bjørge, 2015, s. 259-260).

I både nasjonal og internasjonal forskning har vi sett at forebygging er et område med økende fokus, men i ulik grad og med ulik innfallsvinkel. Derfor vil vi presentere og knytte forskningen til vår studie av et ungdomsprosjekt. I vår oppgave er hovedfokuset på forebygging av utenforskap, og handlinger og holdninger som leder opp til dette. Særlig hat, hatytringer og kriminalitet er trusler mot samfunnet som kan lede til utenforskap og i ytterste konsekvens føre til radikaliserings. Forskning viser at mange av de samme metodene som benyttes av politi, kommuner og lokalsamfunn for forebygging av kriminalitet, også brukes i forebyggingsarbeidet av radikaliserings og utenforskap (Lid et al., 2016, s. 62). Derfor er det

relevant å trekke inn sikkerhetstiltak som et perspektiv på forebygging. Vi trekker også inn teori som tar for seg demokrati og holdningsdannelse som et forebyggende perspektiv. Videre i delkapittelet tar vi for oss ulike arenaer som forebyggende innsats. Avslutningsvis ser vi på inkludering og innlemmelse som forebyggende perspektiv.

### 3.3.1. Forebygging i en kompleks verden

I et av EU sine policydokument mot forebygging av radikaliserings, Radicalisation Awareness Network (RAN), hevdes det at radikaliserede ungdommer har vanskeligheter med å håndtere den komplekse virkeligheten og sliter med å finne den “riktige” sannheten (Nordbruch & Sieckelink, 2018, s. 26). De kan ha problemer med å finne sin identitet og plass i samfunnet. Ved mangel på ulike perspektiver, omsorg og relasjoner, kan lett tilgang til alternative virkeligheter på internett føre til at enkelte ungdommer knytter seg til destruktive miljøer, og i verste fall radikaliseres. I den sammenheng kan forebygging gjennom demokratiopplæring ha en god effekt for ungdom som står i fare for å falle utenfor samfunnet (Nordbruch & Sieckelink, 2018, s. 26). Fokuset her er at opplæring gjennom demokratiske verdier, kritisk tenkning og kildebevissthet skal virke som et forebyggende tiltak, og dermed blir skolen sett på som en sentral forebyggende arena.

Et annet forebyggende perspektiv er å oppdage individer som blir beskrevet over, som står i fare for å falle utenfor. Slik forebygging foregår gjennom sikkerhetstiltak der forebyggingen skal evaluere risikoen av at individer eller enkelte grupper faller utenfor samfunnet. Bjørge (2015) og Weine m.fl. (2016) er noen av dem som mener at forebyggende tiltak mot radikaliserings og utenforskap kan ta nytte av forebyggende arbeid innenfor folkehelse, som tar utgangspunktet i å identifisere ulike nivåer av å forhindre risikoer hos individer ut fra livsmønstre, utsatthet for risikomiljøer og arvelige sykdommer (Mattsson, 2018, s. 24). Slik forebyggende arbeid deles inn i tre ulike nivåer: primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging (Mattsson, 2018, s. 24). Denne strukturen har blitt overført til arbeid mot Counter violent extremism (CVE) og Prevention of violent extremism (PVE), der målet er å hjelpe individer ut av destruktive miljøer, forhindre nye tilskudd til radikale miljøer og kompetansehevende innsats i risikomiljøer (Mattsson, 2018, s. 24).

Den svenske forskeren Christer Mattsson (2018) er relevant i denne sammenheng med doktorgradsavhandlingen “Extremisten i klasserummet”. Mattsson analyserer utviklingen av

strategier og handlingsplaner for forebygging av voldelig ekstremisme, med fokus på det svenske skolesystemet. Forskingen er basert på fire ulike delstudier; det første delstudiet er en kritisk diskursanalyse av et sentralt policydokument i EU (RAN) for å motvirke radikaliserings. Delstudie to tar utgangspunkt i tiltaksmetoden *Samtalskompassen*, utviklet av svenske myndigheter, som blant annet skal anvendes av lærere. Målet med metoden er å verne om demokratiet og oppnå fellesskap gjennom å formidle kunnskap om hva ekstremisme er, og hvordan og hvorfor individer dras mot ekstreme miljøer (Mattsson, 2018, s. 70). Delstudie tre er en intervjustudie av 13 personer som har utøvende posisjoner innenfor tematikken i fem forskjellige organisasjoner. Det fjerde delstudiet er en kritisk diskursanalyse av kommunale handlingsplaner mot voldelig ekstremisme. Mattsson skriver at avhandlingens forskningsområde bør forstås som tverrfaglig og nytt (Mattsson, 2018, s. 104). Resultatene viser at svensk PVE arbeid forener to ulike diskurser, hvor den ene siden skal arbeide med å sikre samfunnet ved å bekjempe terror og voldelig ekstremisme (sikkerhetstiltak). Parallelt skal arbeidet henge sammen med demokratiopplæring, der elever skal opparbeide demokratiske verdier og holdninger, og skal få kompetansen til å bli aktive medborgere (holdningsdannelse). Med bakgrunn i Mattssons doktorgradsavhandling vil vi nå utdype de to diskursene.

### **Forebygging gjennom sikkerhetstiltak**

Sikkerhetstiltak vurderes av hva som oppfattes å være en risiko mot vår trygghet i samfunnet (Sjøen, 2021). Skolen har de senere årene fått et større ansvar når det kommer til å ivareta elevens fysiske og psykiske helse, og har fått en sentral rolle når det kommer til å oppdage barn og unges utfordringer. Skolen anses som en viktig arena for å forebygge og oppdage barn og unge som er i ferd med å falle utenfor samfunnet (Mattsson, 2018). Mattsson og Sjøen påpeker at integrering av PVE arbeid i skolen kan gå på bekostning av skolens dannelsesmandat og utfordrer lærerens rolle. Begreper, ideologiske posisjoner og terminologi er introdusert i forebyggingsarbeidet for hvordan en lærer skal reagere i møte med voldelig ekstremisme. Mattsson mener at PVE arbeidet er i konflikt med skolens demokratioppdrag, i den grad at det er i ferd med å bli et system for å oppdage angivelig radikaliserende ideer blant elever. Mattsson stiller seg kritisk til denne tilnærmingen for forebygging. Han viser til Tannock (2015) og Durodies (2016) forskning, som sier at dette kan ha motstridende effekt og kan bidra til radikaliserings fremfor å forhindre denne prosessen (Mattsson, 2018, s. 124). Det blir klart i Mattsson sin studie at de to ulike diskursene, forebygging gjennom

holdningsdannelse og forebygging gjennom sikkerhetstiltak, kommer i konflikt med hverandre i praksis.

### **Forebygging gjennom demokrati og holdningsdannelse**

Barn og unge som har lært seg å håndtere konflikter på en konstruktiv måte og som føler at deres stemme blir hørt, vil ha mindre sannsynlighet til å bli påvirket av skadelig propaganda (Nordbruch & Sieckelink, 2018, s. 26). Utvikling av gode demokratiske verdier, likeverd, toleranse og empati har en sentral rolle i barn og unges holdningsdannelse. Dette henger i stor grad sammen med dannelse til uenighetsfellesskap og resiliens som vi tidligere har beskrevet. I likhet med Iversen (2016), skriver Mattsson (2018) at trygt og godt miljø for diskusjon av kontroversielle temaer er viktig for barn og unges holdningsdannelse og demokratisk dannelse. I forskningen Mattsson har gjort kommer det frem at lærere unnviker kontroversielle temaer i klasserommet, noe han ser på som problematisk når det kommer til forebyggende arbeid (s. 94-95). Forebygging gjennom demokrati handler om å fremme inkluderende miljøer som gjør at barn og unge vil leve likestilt, solidarisk og pluralistisk. Slik forebygging tar utgangspunkt i ulike perspektiver på demokratisk dannelse. I den sammenheng er det interessant å påpeke at Mattssons funn viser at det er lite refleksjon i PVE arbeidet, i hvordan undervisning om, for og gjennom demokrati kan forebygge voldelig ekstremisme (s. 94).

Mattssons forskning om forebygging gjennom demokrati og holdningsdannelse henger sammen med mye av det som har blitt presentert i kapittelet "Perspektiver på demokratisk dannelse". Vi vil senere i dette kapittelet komme nærmere innpå hvordan skolen kan fungere som en forebyggende arena mot utenforskap. Mattsson synliggjør hvordan skolen kan være en forebyggende arena mot radikaliserings og voldelige holdninger. Samtidig gir han en kritisk tilnærming til hvordan forebygging gjennom sikkerhetstiltak kan møte utfordringer med skolens samfunnsmandat og kan ha motstridende effekt.

### **3.3.2. Skolen og frivillig sektor som forebyggende arena**

Ungdomsprosjektet vi følger i denne oppgaven befinner seg i et skjæringspunkt mellom skole og fritid. Deltakerne er skoleelever og mye av innholdet i prosjektet er basert på praktisk demokratiopplæring, men det foregår på fritiden og de har selv valgt å delta. Det er derfor helt sentralt å belyse både skolen og frivillig sektor som forebyggende arenaer.

## **Skolen som forebyggingsarena**

Forskning viser at utdanning er et viktig element i forebygging av kriminalitet (Strand & Kindt, 2019, s. 24-25). I tillegg til å være en arena for et fellesskap, samarbeider skolen også med andre instanser som kan bidra til forebygging. Både Lenz (2020) og Mattsson (2018) peker på at skolens rolle er å fungere som en primærforebyggende arena, samtidig som det ikke er læreres oppgave å fungere som lovens forlengede arm i tilfeller der ungdommer i ytterste konsekvens er i ferd med å radikaliseres. Likevel, gjennom skolens mandat i å styrke demokrati, menneskeverd og mangfold kan skolen bidra med preventiv innsats.

Primærforebyggingen skal bidra til at elever får demokratisk kompetanse og resiliens, og dermed redusere risiko for problematiske holdninger og handlinger hos elever (Lenz, 2020).

Demokratimandatet er forankret i flere deler av LK20, blant annet i opplæringens verdigrunnlag; "Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte"

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Av alle skolefag, står samfunnsfaget i en sentral posisjon for å imøtekomme dette. Stray & Sætra (2015) belyser hvordan samfunnsfaget, men også skolen generelt skal bidra med opplæring både om, for og gjennom demokratisk deltakelse. I særlig grad kan man i samfunnsfaget bidra til praktisk øvelse i demokratisk konflikthåndtering gjennom å åpne for debatt og uenighetsfellesskap (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 54). En slik forventning stiller høye krav til både lærer og elever, og Sætra (2018) peker på betydningen av relasjoner i den forbindelse. Hans forskning viser til at gode relasjoner mellom lærer og elevgruppe og elevene imellom, samt normer for samhandling, er helt nødvendig for å skape et trygt, men også utfordrende læringsmiljø (Sætra, 2018).

Det er i norsk sammenheng gjort relativt lite forskning som vektlegger skolens overordnede rolle som forebyggende arena gjennom demokratisk opplæring. Bjørgo og Gjelsvik (2015) viser kun til ett konkret forskningsarbeid, gjennomført av Fangen og Carlsson i 2013, som peker på at skolen bør ha en overordnet rolle i forebyggingsarbeid gjennom fostring av toleranse og demokratisk tankegang (s. 65). Det meste av forskningen vektlegger forebygging som rettes mot personer eller grupper som allerede er i risikozonen. Det finnes få konkretiseringer av virkemidler rettet mot normdannelse mot aksept av vold og terror (Bjørgo & Gjelsvik, 2015, s. 206). Dette underbygges av forskningen til Mattsson (2018), som problematiserer hvordan lærere skal håndtere skolens demokratioppdrag på den ene siden, og

på den andre overvåke og varsle ved det man tror er såkalte sårbare/utsatte elever. Det er dermed viktig at både skolen, men også andre arenaer, setter fokuset på demokratisk samhandling og potensialet det har som forebyggende og normdannende tiltak.

### **Frivillig sektor som forebyggingsarena**

Strand & Kindt (2019) skriver at deltakelse i aktiviteter på fritiden har positivt utfall både på individ- og samfunnsnivå hva gjelder forebyggingsaspektet mot utenforskap (s. 35-36). Å inkludere barn og unge i flere fritidsaktiviteter er blitt et stadig større satsningsområde både for frivilligheten selv og i offentlig politikk (Erdvik & Ervik, 2022, s. 7). I ungdomsprosjektet vi følger i denne oppgaven har tanken vært å skape en trygg møteplass for ungdom på fritiden, hvor de lærer om demokrati gjennom ulike kreative former og på ulike måter. For et fungerende prosjekt er det gjensidig avhengig av samarbeid med ulike organisasjoner, både frivillige, sivilrettighetsorganisasjoner, interesseorganisasjoner og politiske organisasjoner. Dette for at ungdommene skal få demokratitrening i ulike praksiser, som i mange tilfeller vil være overlappende.

Forskning viser at en viktig kilde til barn og unges erfaring av tilhørighet, fellesskap og mestring kan være organiserte fritidsaktiviteter (Erdvik & Ervik, 2022, s. 75). Tidligere studier peker på at sosioøkonomiske forskjeller bidrar til å skape et skille mellom de som deltar og de som ikke deltar (Erdvik & Ervik, 2022, s. 8). Økonomi kan i den forstand være bidragsyter til at noen faller utenfor tidligere enn andre. Å tilby en fritidsaktivitet som ikke krever deltakeravgift var derfor et sentralt prinsipp for opprettelse av ungdomsprosjektet vi følger i denne oppgaven.

### **3.3.3. Inkludering og innlemmelse som forebyggingsstrategi**

Bak ungdommers trivsel og velvære ligger følelsen av å være trygg, noe som kan komme til uttrykk på flere måter (Sjøen, 2021). For å forebygge utenforskap må man se det i sammenheng med hvilke faktorer som kan utløse det. Sårbarhetsfaktorer som sosioøkonomiske forhold, sosiale forhold og psykisk helse kan, ifølge Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020), være bidragsytere i et slikt tilfelle. For å hindre at noen faller utenfor er det viktig å tenke inkludering på flere områder og arenaer. Vi har tidligere skrevet om hvorfor skolen er en viktig arena for forebygging gjennom å skape gode holdninger og handlinger. Ifølge Haug (2014) er inkludering innbakt i ulike sammenhenger i samfunnet; familie, skole, lokalmiljøet

og klasserommet. Det er et begrep som strekker seg fra struktur, ideologi og religion til handlinger, resultater, følelser og opplevelser (Haug, 2014, s. 11). Børhaug (2017) legger også vekt på at inkludering i samfunnet generelt er viktig for at barn og unge skal ta del i, opprettholde og videreutvikle demokratiet. Det er dermed essensielt at det skapes tillit til politiske, sosiale og juridiske institusjoner, slik at det oppleves trygt å kunne delta på ulike måter i samfunnet.

Et annet perspektiv på forebygging er å tenke innlemmelse som et forebyggende tiltak. Cato Wadel (2008) skriver i en artikkel at innlemmelse er et begrep som indikeres gjennom dagligdagse begreper som for eksempel; være oppmerksom, oppmuntre, samarbeide, vise omtanke, vise omsorg, lære fra seg og lære til seg og berømme (Wadel, 2008, s. 238). Alle disse handler om mellommenneskelig forhold, der samhandling og inkludering mellom mennesker står sentralt (Wadel, 2008, s. 244). Mellommenneskelige relasjoner er noe som dannes og formes av gjensidige rettigheter og plikter, og vedlikeholdes i fellesskap. Slike plikter må komme til i et såkalt "enighetsfellesskap" mellom de inkluderte i den sosiale innlemmelsen, ved en kartlegging av situasjonen en går inn i. En slik prosess er ifølge Wadel ikke noe vi nødvendigvis tenker over, men kan ha stor innvirkning på samhandlingen videre (Wadel, 2008, s. 239). Generelt handler innlemmelse ellers om bevegelse fra en sosial posisjon til en annen, med andre ord hele tiden tilegnelse av nye plikter og rettigheter. Wadel kaller dette for en slags læring, som både foregår ved interaksjon med innlemmelsens ansvarlige, men også med andre innlemmede (Wadel, 2008, s. 246).

### 3.4. Teoriens relevans for vår problemstilling

En felles forståelse av begrepene utenforskap, inkludering, forebygging og demokratisk dannelse er nå gjort rede for. Teorien vi videre har presentert i dette kapitlet tar for seg et bredt spekter av forskningsmateriale, med sentrale perspektiver på demokratisk dannelse og forebygging i fokus.

En viktig forutsetning for forebygging av hatefulle ytringer, hatkriminalitet og utenforskap, er å skape trygge møteplasser der demokratisk dannelse står i fokus. Iversen (2016) mener dette bør gjøres gjennom oppmuntring til å utforske egne meninger med grunnlag i læring og utvikling, uten at konsekvensene er av stor betydning (s. 62). Uenighetsfellesskap som et av perspektivene på demokratisk dannelse mener vi er fruktbart i denne sammenheng (Iversen, 2014, s. 23). Et godt uenighetsfellesskap er en viktig byggestein for et likeverdig inkluderende



felleskap. I et rom der mennesker er i samspill og det skal legges til rette for utvikling og medvirkning, vil ulike dimensjoner av uenighetsfellesskapet komme til syne. Det er viktig å påpeke at arbeidet med å trygge ungdommer og skape mindre sjanse for utenforskap og utrygghet, også kan ha motsatt effekt. Med dette utfordrer Sjøen (2021) tanken om at forebygging kun bør ha fokus på å redusere risikofaktorer, da det ved overdrivelser kan forårsake mer usikkerhet, og kanskje særlig blant ungdom. Ved å skape trygghet gjennom inkludering og mulighet til å delta i demokratiet, vil dette kunne fungere som et sikkerhetsnett mot utenforskap.

## 4. Metode og fremgangsmåte

Vårt masterprosjekt tar utgangspunkt i å følge et prosjekt for ungdommer på Agder, som av ulike grunner opplever at deres stemme er underrepresentert i samfunnet. Gjennom vår datainnsamling ønsket vi å få innsikt i hvordan det arbeides for å forebygge utenforskap gjennom deltakelse og samhandling i demokratiske prosesser. Dette har bakgrunn i at vi som grunnskolelærerstudenter er nysgjerrige på hvordan forebyggingsarbeidet fungerer gjennom opplæring i demokratisk deltakelse *utenfor* skolens arena. Vi har til nå gjort rede for forskningens relevans og det teoretiske bakgrunnsteppet empirien bygger på. I det kommende kapitlet vil vi redegjøre for de metodiske valgene som er tatt for denne masteroppgaven.

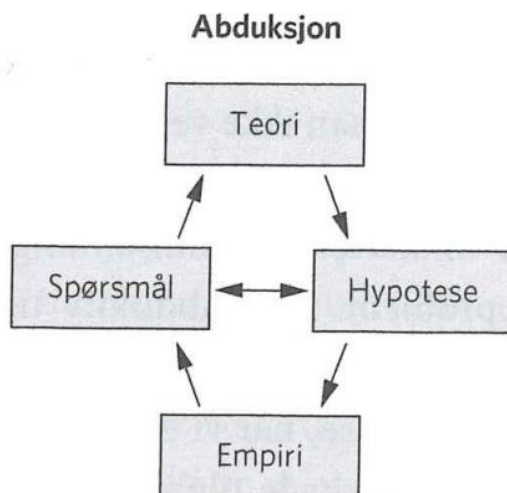
### 4.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vår masteroppgave har et tverrfaglig utgangspunkt, og befinner seg både innenfor sosiologiens og samfunnsfagdidaktikkens forskningsområde. Å forske innenfor sosiologi handler i stor grad om å se sammenhenger mennesker imellom, og mellom mennesker og samfunnet (Repstad, 2007, s. 22). Sosiologien studerer fenomener og deres kontekst, der man ser på sammenhenger rundt dette og forsøker å finne felles grunnleggende trekk (Repstad, 2007, s. 169). Et samfunnsfagdidaktisk perspektiv handler om spørsmål knyttet til å vise, formidle eller undervise i samfunnsfaglig kunnskap (Ryen et al., 2021, s. 21).

Denne masteroppgaven bygger på et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sosialkonstruktivisme tar utgangspunkt i at mennesker ikke konstruerer sine oppfatninger av verden alene, de gjør det i interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Denne epistemologien legger vekt på vår forståelse av virkeligheten som foranderlig og konstruert gjennom samhandling. En sosialkonstruktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i at det er umulig å skille mellom objektet som studeres og den som forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Videre vil kunnskapen oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Vårt vitenskapsteoretiske ståsted bygger dermed på at kunnskapen vi produserer i denne oppgaven ikke er objektiv, men at den er blitt til i interaksjon med informantene, og ved våre fortolkninger, bruk av teori og analyser.

### 4.1.1. Abduktiv tilnærming

Ved gjennomføring av vår studie brukte vi en *abduktiv* tilnærming, hvor teoretiske perspektiver og forskning ble skrevet i forkant og underveis i forskningsprosessen. En abduktiv tilnærming fokuserer på at det foregår en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de to kan ses å ha forrang (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Denne pendlingen mellom teorier, forskerens perspektiver og deltakernes perspektiver innsamlet som datamateriale blir illustrert i figur 3.



Figur 3: Illustrasjon av abduktiv prosess (Hentet fra Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103)

Ungdomsprosjektets prosjektsskisse var vårt utgangspunkt for utvelgelse av teoretisk rammeverk til oppgaven. I vårt feltarbeid koblet vi derfor datamaterialet sammen med etablert teori fortløpende.

## 4.2. Forskningsdesign og metodiske valg

Oppgavens formål er å undersøke *hvordan forebyggende arbeid for utenforskap drives gjennom demokratiopplæring i et ungdomsprosjekt på Agder?* For å besvare problemstillingen gjorde vi en casestudie. En casestudie er ifølge Postholm & Jacobsen (2018) et forskningsdesign som kan gjennomføres ved hjelp av forskjellige metoder. Casestudien kan variere i hvem eller hva oppmerksomheten rettes mot, men er alltid avgrenset i tid og sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I denne oppgavens tilfelle er oppmerksomheten rettet mot enkeltindivider i en gruppe og prosjektet de deltar i. Målet med en slik prosess er å gjengi en helhetlig beskrivelse av særtrekk og prosesser ved miljøet som forskes på (Repstad, 2007, s. 24).

Utgangspunktet for vår masteroppgave var å gjennomføre en enkeltcasestudie, hvor målet er å presentere dypere kunnskap om det som finner sted innenfor en spesiell kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Fokuset i forskningen var først og fremst på forståelse for deltakernes erfaringer og handlinger, med deres deltakelse og fysiske tilstedeværelse i prosjektet i sentrum. På en annen side ønsket vi også at hensikten med masteroppgaven var å undersøke hvorvidt informantene opplever inkludering og mulighet for medvirkning. I en slik enkeltcasestudie vil “lokal kunnskap” være det som drives fram i prosessen, kunnskap bundet til en spesifikk kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Dette betyr at kunnskapen vi har produsert vil være særs relevant for dem som har tilknytning til den aktuelle konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64).

Fra en vitenskapelig synsvinkel kan en casestudie brukes til å kaste lys over allerede eksisterende teori på feltet (Repstad, 2007, s. 24). Funn fra en studie av et enkeltmiljø kan ikke nødvendigvis generaliseres, men kan absolutt være av verdi likevel (Repstad, 2007, s. 25).

### 4.3. Feltarbeid

Vår masteroppgave bygger på kvalitativ metode i form av feltarbeid. I kommende delkapittel vil dette begrunnes og gjøres rede for. I korte trekk handler kvalitativ metode om å samle informasjon i form av tekst som utgangspunkt for forskningen. Bakgrunnen for dette er å gå i dybden på et enkelt tema, i tillegg til å forstå og beskrive aktivitet, atferd og handlinger hos mennesker i en naturlig kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

#### 4.3.1. Observasjon som metode

I forskningssammenheng handler observasjon om mer enn bare å se med det blotte øye. Når vi observerer bruker vi alle våre sanser til å fordøye, oppfatte og forstå settingen som utspiller seg. En slik observasjon kan dermed sies å være fokusert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114).

For å få en innsikt i deltakernes opplevelser og erfaringer i prosjektet, ønsket vi gjennom feltarbeidet å oppnå en dialog med dem. Det epistemologiske ståstedet i kvalitativ forskning baserer seg på at kunnskap skapes mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Med andre ord gir ikke forskerens subjektive observasjoner et helhetlig bilde av konteksten som utspiller seg. Innenfor et konstruktivistisk perspektiv er

dermed ikke observasjon som metode tilstrekkelig alene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). I kvalitativ forskning vil observasjon i samhandling med intervju være en utfyllende kombinasjon. På denne måten vil en intersubjektiv forståelse og kunnskap kunne dannes mellom deltakere og forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Vi ser på det som en fordel både å ha observert deltakerne, i tillegg til at de har delt sine erfaringer og opplevelser knyttet til ungdomsprosjektet gjennom samtaler og intervju. Både observasjon og intervju kan bidra med utfyllende informasjon til forskningens formål, og kan derfor anses som komplementære datainnsamlingsstrategier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

Vår rolle i ungdomsprosjektet var *deltakere-som-observatører*. Deltakere-som-observatører vil si å ha en tydelig rolle som observatører, men med liten avstand til observasjonsobjektet, i dette tilfellet deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Deltakerne visste at vi var til stede som observatører, men vi tok del i sosiale settinger og var med på aktivitetene i prosjektet så langt det lot seg gjøre. Wadel (2014) deler deltakende observasjon inn i fire type roller; arbeidsroller, samtaleroller, tilhørerroller og tilskuerroller. Å dele inn i disse underkategoriene kan være nyttig slik at vi til enhver tid er bevisst på hvilken rolle vi har (Wadel, 2014, s. 52). Vi ser på det som en styrke at vi var to deltakende observatører, da det ga oss mulighet til flere perspektiver på observasjonene samt fordele roller mellom oss.

Som forsker er det viktig å se på metoden med et kritisk blikk. Som kvalitativt deltakende observatører samlet vi inn data ved hjelp av observasjon, samtaler og ustrukturerte intervjuer. Wadel (2014) skiller mellom tre dimensjoner; (1) hvem som har kontroll over observasjonene, (2) hvordan observasjoner er oppnådd, og (3) på hvilke nivå observasjonene er foretatt (Wadel, 2014, s. 190). Ut ifra at vi som kvalitative forskere først og fremst har vært ute etter observasjoner som er oppnådd gjennom informantenes kontroll, ved deltakende observasjon og på det "nærmeste nivå", finnes det visse usikkerhetsmomenter ved dataene. Observasjoner av personer på én spesiell arena gir også grunnlag for å tro at det en ser kanskje modifiseres ut ifra hvilken arena det observeres på (Wadel, 2014, s. 191). Det er derfor viktig å få fram at observasjonene vi har gjort i denne sammenheng kun baserer seg på det informantene har gjort gjennom ungdomsprosjektet, og dermed kan påvirke utfallet av feltarbeidets funn.

#### 4.3.2. Intervju som metode

Det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en søken om å forstå verden fra intervjuobjektets synspunkt (s. 20). Formålet med forskningsintervjuet er å

utvikle kunnskap i forbindelse med en bestemt tematikk, og ses dermed på som et dybdykk i valgt tematikk i forhold til den hverdagslige samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Kvalitative forskningsintervjuer har sitt utspring i en fenomenologisk forståelse. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det som “et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (s. 45). Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer for denne studien, noe Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som fenomenologisk. Et mål for det semistrukturerte intervjuet er å forstå perspektivet til intervjuobjektet. Det er nærliggende en hverdagslig samtale, samtidig som det skal være profesjonelt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjueren skal ha forslag til emner og spørsmål på forhånd, men er åpen for at deltakeren introduserer andre tematikker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Videre for det kvalitative forskningsintervjuet utgjør transkripsjonen av materialet den kommende analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I vår forskning av enkeltmennesker i en gitt kontekst var formålet å stille spørsmål som ikke bare kan generaliseres, men som får fram informantenes personlige opplevelser, meninger og erfaringer. Informantens perspektiv skal trenge gjennom på en nøyaktig og god måte, for å beskrive verden gjennom deres oppfatning. Forskerens jobb er derfor, ut i fra et fenomenologisk perspektiv, å legge vitenskapsbaserte og andre forhåndskunnskaper til side slik at beskrivelsen av fenomenene blir fordomsfri (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

#### 4.4. Gjennomføring av feltarbeid

Datamaterialet baseres på feltarbeid, der vi har vært til stede på samlinger som ungdomsprosjektet har hatt. I feltarbeidet gjennomførte vi intervjuer med fire deltakere og et felles intervju med prosjektets ledere, videre benevnt som prosjektleder 1 (hovedansvarlig) og prosjektleder 2 (delansvarlig). Totalt består intervjuene av seks informanter. Vi observerte ungdomsprosjektet fra midten av februar og ut mars. Vi observerte ulike arrangementer og aktiviteter der deltakerne både var aktive deltakere, arrangører og passive tilskuere. Som forberedelse til feltarbeidet leste vi blant annet “Mellom nærhet og distanse” av Pål Repstad (2007) og “Feltarbeid i egen kultur” av Cato Wadel (2014). Vår dialog med prosjektleder 1 foregikk gjennom kontakt på mail, der vi ble informert om hva som var prosjektets agenda for kommende uke.

I tillegg til å ha deltatt på ulike observasjoner og aktiviteter med ungdomsprosjektet, har vi også deltatt på nettverksmøte og beredskapsmøte for å få innblikk i hvordan det tverretatlige jobber forebyggende. Ungdomsprosjektet forsøker å ha et nært samarbeid med ulike instanser og organisasjoner, noe som har vært med å prege vårt feltarbeid. I perioden feltarbeidet ble gjennomført, hadde ungdomsprosjektet besøk av ulike eksterne aktører; blant annet politi, forfatter, jurist, ungdomsorganisasjonsledere, religiøs leder og politikere.

#### 4.4.1. Intervju

På forhånd utarbeidet vi to ulike intervjuguider, én til deltakerne i ungdomsprosjektet (vedlegg 1), og én til ungdomsprosjektets ledere (vedlegg 2). Intervjuguidene har som hensikt å fungere som huskeliste (Repstad, 2007, s. 78), og er dermed ikke blitt brukt slavisk. Dette var fordi vi ønsket at intervjuene skulle oppleves som en flytende samtale, og vi valgte derfor å stille oppfølgingsspørsmål der det falt seg naturlig. Intervjuene foregikk i ulike rom i bygget der ungdomsprosjektet fant sted. Før oppstart av feltarbeid hadde ingen av oss tidligere erfaring med intervju. I den sammenheng kan vår manglende erfaring ha påvirket utfallet av hva som kom fram.

Vi valgte å intervju prosjektets ledere for å forstå tankegangen som lå bak. Deres bidrag var et vidstrakt innblikk i kartleggingen av behovet for denne typen ungdomsprosjekt. Intervjuene med lederne for ungdomsprosjektet ble gjennomført tidlig i forskningsprosessen. Vi satt i enden av en gang, der det var en sofa på den ene siden og to stoler på den andre siden av et lite bord. Informantene satt i hver sin stol og vi satt i sofaen ovenfor med intervjuguiden foran oss. På forhånd sendte vi intervjuguiden og samtykkeskjemaet (vedlegg 4) på mail, men tok likevel en gjennomgang av samtykkeskjemaet før de skrev under. Vi brukte diktafon som hjelpemiddel, og la den på bordet for å sikre god lyd. I ettertid har vi sett at diktafon var et godt hjelpemiddel i denne sammenheng. Vår opplevelse av intervjuet var at det ble en lett samtale med god flyt, som varte i én time og ti minutter. Vi stilte spørsmålene vi ønsket å få svar på, og fikk lange og utdypende svar uten å måtte stille så mange oppfølgingsspørsmål. Prosjektleder 1 var den som snakket mest, mens prosjektleder 2 fylte på med tilleggsinformasjon og kommentarer der det var naturlig. Avslutningsvis i intervjuet spurte vi dem om de ønsket å legge til noe. Kun prosjektleder 1 benyttet seg av dette. Prosjektlederne har begge erfaring fra ungdomsarbeid, og vi opplevde dem som veldig engasjerte i ungdom og ungdomsmedvirkning. I etterkant av intervjuet transkriberte vi det inn i et eget dokument, noe som resulterte i et tjueseks siders dokument på over ti tusen ord.

Da vi informerte om intervjuene viste noen av deltakerne interesse med en gang, mens andre trengte mer betenkningstid før de henvendte seg til oss. Vi opplevde svært ulike intervjuer både i form av hva deltakerne svarte, men også hvordan de formidlet svarene. Alle intervjuene hadde en varighet mellom 30 og 48 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på forskjellige dager med bakgrunn i at deltakerne selv kunne velge når det passet best for dem å la seg intervju. Før vi startet intervjuene informerte vi om samtykkeskjemaet (vedlegg 3). Videre presiserte vi at vi i intervjuet ikke var ute etter “korrekte” svar, men at vi var interessert i deltakernes refleksjoner. Siden vi var to intervjuere, valgte vi å sette oss ved et rundt bord i intervjuene. Dette for at situasjonen ikke skulle oppleves ubekvem for deltakerne med tanke på et asymmetrisk maktforhold (Repstad, 2007, s. 100). Våre intervjuer med ungdommene ble gjennomført ved at en av oss førte samtalen og den andre tok notater. For vår egen variasjon og læring byttet vi om på disse rollene i de ulike intervjuene.

Selve intervjuprosessen startet med litt løs samtale for å gjøre situasjonen komfortabel. Vi ønsket å danne en relasjon med deltakerne, for en bedre flyt i kommunikasjonen mellom oss og dem (Repstad, 2007). Noen av deltakerne hadde mye på hjertet, mens andre var mer tilbaketrukkne. I intervjuene der deltakeren ikke var like snakkesalig, fulgte vi intervjuguiden mer kronologisk og brukte de oppfølgingsspørsmålene vi hadde satt opp i forkant. Vi hadde ikke like stort behov for å stille oppfølgingsspørsmålene i alle intervjuene. Noen av intervjuene var ikke i like stor grad en naturlig samtale som andre. Avslutningsvis i intervjuene spurte vi alle deltakerne om de ønsket å tilføye noe til samtalen, noe ingen av dem benyttet seg av. Likevel hadde vi en interessant dialog med informantene, og vi støtte ikke på noen markante utfordringer.

#### 4.4.2. Observasjon

I praksis var vi hele tiden bevisst på vår rolle som observatører. Vi snakket med ungdommene da det var uformelle samtaler for å danne oss et bilde av hvem ungdommene er. I samtaler som oppfordret til ungdommenes deltakelse og meninger, trakk vi oss mer tilbake for å observere. Det var viktig for oss å ikke blande oss inn i alle temaene de diskuterte, for å få det reelle bildet av ungdomsprosjektet. Etter hver observasjon skrev vi et kort sammendrag om hva som skjedde, hva vi så, hørte og la ekstra merke til. Vår relasjon til deltakerne var profesjonell, men også vennlig. Vi opplevde at ungdommene ikke var redd for å by på seg selv til tross for at vi var til stede, og tok oss inn i varmen i gruppefellesskapet.



Tilsammen observerte vi ni ganger, som tilsvarer en observasjonsperiode på cirka to måneder. De fleste observasjonene foregikk ukentlig, men i noen tilfeller gjennomførte vi flere observasjoner samme uke. Observasjonene foregikk på ulike arenaer, alt ettersom hva og hvor deltakerne samlet seg og hva de deltok på av arrangementer. Vi observerte blant annet et møte til en markeringsdag på et kultursenter, en offentlig markering på en åpen plass i byen og et foredrag på et menneskerettighetscenter. De fleste observasjonene foregikk dog på ungdomsprosjektets samlingssted, som er et koselig rom med sofa og stuebord, spisebord med stoler og en liten kjøkkenkrok. Vår rolle som observatører endret seg i forhold til hvilken arena vi observerte. Det var lettere å være deltakende observatører på ungdomsprosjektets samlingssted, mens på arrangementer holdt vi oss mer i bakgrunnen. På alle observasjoner var det varierende oppmøte av deltakere. Deltakerne som deltok på intervju, er de som hyppigst var med på møter og arrangementer. En utfordring ved observasjonene var uforutsigbarheten ved møtetidspunkt og sted. Med bakgrunn i at det ikke eksisterte en konkret langsiktig plan for alt av arrangementer og møter da vi gjennomførte feltarbeidet, dukket det i noen tilfeller opp samlinger på kort varsel. Dette medførte at vi ikke alltid hadde mulighet til å stille til observasjon, og vi gikk dessverre glipp av muligheten til å være med på en hyttetur og et arrangement i regi av ungdomsprosjektet. Uforutsigbarheten bunner også i noe utilstrekkelig kommunikasjon og misforståelser mellom oss og prosjektleder 1, der manglende informasjon i noen tilfeller førte til at observasjonene ikke alltid ble slik vi hadde sett for oss.

## 4.5. Ethiske overveielser

I vårt prosjekt var etiske spørsmål aktuelt å reflektere over når forskningen omhandlet å se sammenhenger mellom mennesker, og mellom mennesker og samfunnet. I arbeidet opp mot gjennomføringen av casestudiet var personopplysninger et viktig tema vi måtte ta stilling til. I henhold til NSD er: “personopplysninger enhver opplysning som kan knyttes til en person” (NSD, u.å). I samarbeid med NSD fikk vi veiledning om hvordan vi skulle overholde retningslinjene for forskningen i henhold til personopplysningsloven. Vi behandlet ingen personopplysninger om informantene, og i oppgaven er både prosjektet og deltakerne anonymisert.

Det ble i forkant av vår undersøkelse gitt et skriv om *informert samtykke*. Informert samtykke vil si at informanten frivillig skal delta i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). En annen forutsetning for *informert samtykke* er at informanten må ha full informasjon om

undersøkelsens hensikt, hvilke ulemper og fordeler den kan medføre for dem, og hvordan dataene skal beskyttes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). I tillegg er det viktig at deltakeren har *forstått* den informasjonen de har blitt gitt om undersøkelsen, noe denne forskningen især stilte krav til, ettersom deltakerne var ungdommer med lite eller ingen erfaring fra akademisk forskning. Informert samtykke ble gitt til deltakerne gjennom samtykkeskjema (vedlegg 3), der de frivillig kunne signere om de ønsket å delta. I samtykkeskjemaet ble det oppgitt at deltakerne til enhver tid kunne trekke seg fra vår undersøkelse og at all data som angikk dem da ville bli destruert.

I våre intervjuer og observasjoner måtte vi ta ulike vurderinger i hvordan vi kunne overholde personopplysningsloven på best mulig måte. En vurdering vi gjorde var å kun bruke diktafon på intervjuene som angikk lederne for ungdomsprosjektet. Intervjuet med dem inneholdt ingen spørsmål om personlige opplysninger og ville derfor ikke bryte med personvern ved bruk av diktafon. Lydopptak kan inneha personopplysninger selv om ingen navn blir nevnt i innspillingen, og i henhold til dette valgte vi bort diktafon i intervjuene med deltakerne (Datatilsynet, 2019). Dette har også bakgrunn i deltakernes unge alder. En annen faktor for valget vårt var at vi ikke hadde opplysninger om hvilke type ungdommer som kom til å være deltakere i ungdomsprosjektet. Vi ønsket å unngå at ungdommene skulle havne i en sårbar posisjon, og besluttet dermed at intervju hvor det ble tatt notater underveis var metoden vi ønsket å ta i bruk.

Intervjuguide (vedlegg 1; vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3; vedlegg 4) var vedlagt i søknaden til NSD. Vi utarbeidet samtykkeskjemaet ved hjelp av NSD sin mal, som vi tilpasset til vår studie. Samtykkeskjemaet var en viktig faktor for å tydeliggjøre hva prosjektet handlet om i et språk ungdommene kunne forstå. På hvert intervju gikk vi gjennom samtykkeskjemaet sammen med informantene, og presiserte ytterligere at det var frivillig å delta. Alle informantene skrev under på samtykkeskjemaet før gjennomføringen av intervjuene. Det var viktig for oss å understreke at informantene kunne ta kontakt med oss i etterkant dersom de skulle ønske å trekke tilbake noe fra intervjuet eller trekke seg fullstendig. Alle informantene ble før intervjuene gjort oppmerksomme på at all informasjon de delte ville anonymiseres i masteroppgaven. Anonymitet handler om at enkeltindividets opplysninger skal være uidentifiserbare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). For å bevare anonymiteten har vi utelatt detaljopplysninger og brukt fiktive navn på informantene i denne oppgaven.

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at et sitat kan få en helt annen mening om det blir tatt ut av en større sammenheng (s. 251). Vår oppgave har vært å presentere datamaterialet så riktig og presist som mulig, og unngå å bruke et resultat som er tatt ut av sammenheng. Dette innebærer også at vi ikke har forfalsket datamateriale og resultater. Vår opplevelse er at ingen av informantene har blitt negativt påvirket av fremstillingen av vårt datamateriale. Samtidig har det vært viktig at oppgaven er troverdig og gjennomiktig, og vi vil i det kommende delkapittelet overveie oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

## 4.6. Oppgavens validitet, reliabilitet & overførbarhet

Forskningens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) er en viktig vurdering i en forskningsprosess. Begrepene er kriterier som inngår i en studies samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Den eller de som forsker må reflektere over hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Forskeren(e) må også ta stilling til hvordan de gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Derfor skal vi i denne delen drøfte forskningens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

### 4.6.1. Validitet

Forskningens validitet, eller indre gyldighet, baserer seg på hva slags konklusjoner en forsker har dekning for å trekke ut fra datamaterialet som har blitt samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Man kan også si at oppgavens gyldighet baserer seg på spørsmålet om de svarene forskeren finner, faktisk er svaret på de spørsmålene forskeren forsøker å stille (Tjora, 2018, s. 80). Aktuelle spørsmål å stille seg i denne sammenhengen er: Gir empirien svar på problemstillingen? Vi har tidligere i oppgaven tydeliggjort hvordan vi har gjennomført datainnsamlingen. Tydeliggjøring er ment som en invitasjon inn i vår forskningsprosess, slik at leseren opplever oppgaven som gyldig og presis.

En utfordring ved bruk av intervju og observasjon som metode er forskningseffekten. Åpen observasjon slik vi har gjort vil i større eller mindre grad alltid gi en forskningseffekt (Repstad, 2007, s. 44). Forskningseffekt er når informantene opptrer annerledes når de blir observert fremfor når de ikke blir det. Hvordan deltakerne har beskrevet ungdomsprosjektet i intervjuene og hvordan de har oppført seg når vi har vært til stede trenger ikke å være

realiteten. Slik forskningseffekt kan ha ulike grunner; vår tilstedeværelse kan ha ført til at noen av ungdommene ble mer sjenerte, eller at de har ønsket å fremstille seg selv og/eller ungdomsprosjektet i et godt lys. Vår grad av forskningseffekt har kan ha blitt utfordret i intervjuene med bakgrunn i at noen har ønsket å svare “riktig” på spørsmålene. Det kan også være at informantene har oppført seg “bedre” i gruppa med oss til stede. Repstad (2007) trekker frem at flere forskere mener at langvarig observasjon og ulike metodiske grep kan minske forskningseffekten på åpen observasjon (s. 44). I feltarbeid må man føle seg forsiktig fram som forsker, og se når man skal ta initiativ til å spørre og ikke spørre (Repstad, 2007, s. 45). Vi har gjennom våre observasjoner prøvd å bli kjent med deltakerne og få et bilde av hvem de er. Det var derfor viktig for oss å presisere at vi ikke var der for å vurdere deltakerne i prosjektet. I intervjuene sa vi at vi ønsket å få frem deres meninger og erfaringer om prosjektet, ikke rollen deres i prosjektet. Vi fokuserte på at ingen svar var riktige eller gale, og at de kunne hoppe over spørsmål de ikke ønsket å svare på.

#### 4.6.2. Reliabilitet

Ved bruk av teori og forskning er det et mål at funn og analyse kan peke utover seg selv og bidra til intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). I vår masteroppgave har vi samhandlet med informantene for å få innsikt i deres virkelighetsforståelse og meninger om samfunnet. Innsikten vi har fått er preget av hvem vi er, vår relasjon til deltakerne, våre teoretiske perspektiver og vår fortolkning av det som har foregått. I samfunns- og atferdsforskning vil målet i liten grad være å avdekke en fullstendig sannhet. Forskningen som blir gjort må ses på som en pågående prosess der vi forsøker å fortolke og forstå en del av virkeligheten, dermed en prosess som utvider kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). For at forskningen skal være legitim og pålitelig er forskningen avhengig av hvorvidt vi kan stole på resultatet. Om forskningsresultatet kan reproduseres er den ultimate testen på reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I samfunns- og atferdsforskning vil det være vanskelig å måle om resultatene er konstante ettersom fenomener kan endre seg raskt. På vårt forskningsområde vil det være mer hensiktsmessig å måle oppgavens reliabilitet ved å reflektere over vår påvirkning på resultatene, og hvordan vi har redegjort for forskningsprosessen på en transparent måte slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Vi valgte å bruke diktafon i intervjuene med prosjektets ledere og ta notater da vi intervjuet deltakerne. I det valget kan forskningens reliabilitet økes og svekkes. Ved bruk av diktafon vil

ikke vår begrensede menneskelige hukommelse være med på å påvirke resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). I våre intervjuer med deltakerne avhenger oppgavens pålitelighet av våre notater. Vi har tatt i betraktning at vi aldri har gjennomført slike intervjuer før, derfor ser vi at det har vært en styrke å være to i denne prosessen. Ved å være en som intervjuer og en som tar notater har vi hatt færre oppgaver å tenke på, samtidig som flere detaljer fra intervjuene har kommet fram.

Det er flere aspekter ved forskningsprosessens pålitelighet som er relevant å diskutere. Først og fremst er vår relasjon med deltakerne sentralt. Flere ulike forhold kan være med å påvirke hvordan forskningsdeltakeren fortolker intervjueren, og i den forstand at de tilpasser det de sier etter det de fortolker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Vi som forskere er derfor åpne om vår relasjon til informantene, slik at leseren av denne oppgaven selv kan reflektere rundt troverdigheten. En faktor som kan ha påvirket en relasjon i vårt tilfelle var tilfeldigvis at en av oss hadde bekjentskap til to av deltakerne fra tidligere. Videre er forskningens kontekst, samt forhold mellom problemstilling og forskningsdeltakere, også sentrale aspekter. Hvordan konteksten kan ha påvirket resultatet av forskningen, og hvordan den enkeltes kompetanse på feltet gjør seg gjeldende for oppfattelse av forskningsspørsmål er viktige forhold å reflektere over (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). I et av intervjuene ble det stilt et spørsmål med et ord deltakeren ikke helt forstod, og samtalen dreide derfor i en litt annen retning. Vi presiserer at forskningen vi har gjort i denne oppgaven kun representerer den kunnskapen vi fikk gjennom intervju og observasjon.

#### 4.6.3. Overførbarhet

Ved enkeltcasestudier vil det være stor indre validitet, og kunnskap som er avgrenset til en spesifikk kontekst oppstår. Postholm og Jacobsen (2018) kaller dette “lokal kunnskap” (s. 64). Det vil si at opplevelsen av kunnskapens relevans anses som stor hos de forskningen gjelder for eller som er i den aktuelle konteksten. Ofte er det aktuelt i forskningssammenheng å spørre seg om kunnskapen som kommer fram også er interessant for andre. Overførbarhet, også omtalt som generalisering, dreier seg om i hvilken grad forskningen kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Metoden vi har brukt i denne oppgaven er kvalitativ. Hensikten med slik forskning er å utvikle kunnskap knyttet til et fenomen, som gjør at en er nødt til å tenke generalisering på en annen måte enn ved kvantitativ forskning (Tjora, 2018, s. 71). Tjora (2018) peker på at en

direkte overføringsverdi av resultatene kan være vanskelig, men trekker fram at generalisering kan gjøres ved utvikling av typologier, teorier eller konsepter som vil ha relevans for andre caser. Han kaller dette konseptuell generalisering (Tjora, 2018, s. 70). Oppgaven vår tar for seg et tiltak som er satt i gang med bakgrunn i et ønske om å forebygge utenforskap, noe som gjør seg gjeldende i mange kommuner i Norge. Selv om andre forebyggende tiltak ikke vil være identiske, kan funnene likevel bidra til kunnskap og innsikt som kan brukes i annen forskning. Det kan derfor tenkes at fortolkninger som kommer fram i oppgaven i noen tilfeller kan generaliseres konseptuelt (Tjora, 2018, s. 71).

#### 4.7. Metodiske utfordringer

Pandemien gjorde at oppstarten på ungdomsprosjektet ble forsinket, og derav ble også rekrutteringen utfordrende. Vi opplevde med bakgrunn i dette en del uforutsigbarhet underveis i prosessen. Dette krevde at vi var nødt til å stille med en viss fleksibilitet, både i skriveprosessen og i feltarbeidet vi gjennomførte. I tillegg var det sykdom både blant ungdomsprosjektets ledere og hos oss, noe som førte til forskyvelse i feltarbeidet, og at vi måtte prioritere å skrive det meste av teorien i forkant av og underveis i feltarbeidet med hensyn til masteroppgavens leveringsfrist. Teorien på forskningsfeltet har derfor en bred tilnærming som ga oss gode forkunnskaper om det som skulle undersøkes. Tilnærmingen er likevel pragmatisk i den forstand at vi hadde en åpen datainnsamling der vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer.

## 5. Presentasjon av funn og analyse

Dette kapittelet tar for seg presentasjon av empirien fra feltarbeidet vi har gjennomført.

Empirien vil videre analyseres i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

Informasjon om ungdomsprosjektet legger et naturlig grunnlag for forståelsen av prosjektets hovedformål. Vi starter derfor denne delen med en introduksjon av prosjektet. Videre gir vi en kort beskrivelse av informantene, og prosjektets rekruttering og organisering. På bakgrunn av oppgavens omfang vil vi trekke inn teori og drøfte under hvert tema. Vi har valgt å organisere empirien vår i tre deler, basert på forskningsspørsmålene. Først tar vi for oss ungdomsprosjektet og hvordan det jobber med forebygging. Deretter deltakernes opplevelse av å være med i prosjektet, og deres erfaringer med demokrati og medvirkning.

Avslutningsvis analyserer vi deltakernes opplevelse av demokratiopplæring i skolen sammenlignet med ungdomsprosjektet. Empirien presenteres gjennom sitater fra intervjuer og gjengivelser av dialoger og situasjoner.

### 5.1. Ungdomsprosjektet

I denne delen vil vi beskrive hvordan det arbeides med forebygging i ungdomsprosjektet. Av hensyn til ungdomsprosjektets anonymitet vil vi ikke navngi kommunen prosjektet har tilhørighet til.

Om lag en femtedel av innbyggerne er under 18 år i kommunen prosjektet finner sted.

Kommunen består av både by og bygder, der det drives storindustri og jordbruk. Rett under 20 prosent av innbyggerne har innvandrerbakgrunn. I deler av kommunen er det statistisk sett høy andel av barn som lever i familier med vedvarende lavinntekt. Kommunen skårer også under gjennomsnittet på likestilling- og levekårsmål. Behovet for å jobbe med inkludering, tilhørighet og mot hatefulle ytringer og polarisering, blir sett på som svært aktuelt. Kommunen har opplevd en fremvekst av høyre-radikale og høyre-ekstreme ytringer gjennom ulike hendelser som har forekommet de senere årene. Kommunen ser derfor på egen lokal erfaring, men også på nasjonalt plan at forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme er et viktig satsingsområde.

Prosjektets hovedmål er å motvirke hatefulle ytringer og hatkriminalitet, radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette målet søkes hovedsakelig oppnådd gjennom det vi har valgt å

beskrive som “praktisk demokratiopplæring”. Praktisk demokratiopplæring står helt sentralt i dette prosjektet. Det innebærer at deltakerne selv skal øve på å praktisere sine demokratiske rettigheter. Dette skal de gjøre i reelle saker hvor det er mulig å påvirke. De skal drive prosjekter, finne aktuelle caser de ønsker å engasjere seg i og bidra til å endre praksis. I praktisk demokratiopplæring ligger også å gi ungdommene kunnskaper og konkrete verktøy som kan bidra til inkludering, mangfold, likeverd og deltakelse. Hovedmålgruppen til prosjektet er ungdom som av ulike årsaker faller utenfor, har diskrimineringsgrunnlag, som i liten grad deltar i demokratiske prosesser og er særlig underrepresentert i det offentlige ordskiftet.

På bakgrunn av undersøkelser gjort både lokalt og nasjonalt, er det tydelig behov for å øke ungdommers demokratiske deltakelse, og da spesielt ungdom som av ulike årsaker faller utenfor på skolen. Ungdomsprosjektets mål er å engasjere stemmene til de som er underrepresentert i medvirknings- og beslutningsorganer. Ungdomsprosjektet skal bidra til stimuli for deltakelse i trygge omgivelser, slik at deltakerne selv kan utvikles til å delta i demokratiske prosesser. Ved å øve seg på planlegging av prosjekter, gjennomføring av arrangementer og til å bidra aktivt i ulike former for demokratiske prosesser, er målet at deltakerne skal få erfaring med og lære hva demokrati betyr i praksis. Prosjektlederne peker også på at det er viktig å bygge fellesskap innad i gruppen og skape en trygg arena hvor de kan øve seg på deltakelse i mindre skala.

### 5.1.1. Beskrivelse av ungdommene

Utvalget av informanter, videre beskrevet som prosjektdeltakere, består av fire ungdommer i alderen 15-21 år. I tillegg har vi to informanter som er ledere for ungdomsprosjektet, som i denne sammenheng benevnes som prosjektleder 1 og prosjektleder 2.

Vi har observert prosjektdeltakerne som sosiale og interessert i å bli kjent med hverandre. Ungdommene kommer fra ulik sosiokulturell bakgrunn med tanke på familie, etnisitet, boforhold og interesser. Når det kommer til syn på utdanning og skole er det stor variasjon. Noen av dem har stort engasjement når det kommer til skolegang, andre sliter med motivasjonen og interessen for skolen som læringsarena. Felles for alle prosjektdeltakerne er ønsket om ha en arena hvor de kan ytre sine meninger og lære om hvordan de kan påvirke eller medvirke i samfunnet. Videre vil vi gi en kort beskrivelse av hver av deltakerne vi intervjuet, som da vi gjennomførte feltarbeidet kun var jenter.



## **Sasha**

Sasha er en av deltakerne som har vært med lengst i prosjektet. Hun er en engasjert person som har flere verv i og utenfor skolen. Sasha er glad i å gå turer, slappe av, spise god mat og henge med venner. Da Sasha ble spurt om å hvorfor hun ønsket å være med i prosjektet svarte hun:

“Jeg hadde lyst til å bli med på dette fordi jeg ville bruke stemmen min, jeg vil at voksne skal ta ungdommer seriøst og jeg ville være med i denne prosessen.”

## **Kim**

Kim har i likhet med Sasha vært deltaker i prosjektet siden oppstarten. Kim beskriver seg selv som en god lytter, men også en person som liker å bli sett og hørt for det hun har å si. Å hjelpe mennesker er noe hun liker, og noe hun er god til. Kim er mye i kontakt med både mennesker og dyr, og er ellers glad i å være ute i naturen. Bakgrunnen for å delta i prosjektet var et ønske om å bli sett og hørt, og at hun er glad i den positive oppmerksomheten som kunne komme med deltakelsen.

## **Alex**

Den største grunnen til at Alex ønsket å være med i prosjektet var muligheten til å engasjere seg på en politisk nøytral arena. Alex ser på seg selv som en ungdom som kan litt av alt, og holder på med flere ulike aktiviteter utover skole og ungdomsprosjektet.

## **Iben**

Iben fikk spørsmål om å være med i prosjektet gjennom nettverket sitt, og har av den grunn vært med lenger enn de fleste. Iben liker blant annet å sy på fritiden, og er ellers veldig engasjert i prosjektet. Med mindre det er diskusjon liker Iben at ting foregår praktisk, og synes derfor det meste av det de gjør i prosjektet er gøy og utfordrende.

### **5.1.2. Rekruttering og organisering**

Gjennom vår periode som deltakende-observatører og gjennom intervjuene fikk vi en god oversikt over hvordan prosjektet er organisert og hvordan rekruttering har foregått.

Rekruttering av deltakere var en mer omfattende prosess enn prosjektlederne hadde sett for seg, og foregikk kontinuerlig fra prosjektets oppstart til feltarbeidet vårt var ferdig. Deltakerne

hadde dermed varierende erfaring fra prosjektet, da de kom til i ulike tidsperioder. Prosjektbeskrivelsen anslo at ungdomsprosjektet skulle bestå av et avgrenset antall ungdommer, med variert bakgrunn, kjønn, erfaringer, egenskaper og interesser. I praksis viste det seg å være utfordrende å få rekruttert inn mannlige deltakere. Ved endt feltarbeid hadde rekrutteringsprosessen resultert i syv deltakere.

I ungdomsprosjektet har prosjektlederne hatt litt ulike roller, og det er hovedsakelig prosjektleder 1 som har fulgt ungdomsprosjektet tetttest. Hun beskriver prosjektet som følger:

[...] det er jo en del av kommunens satsing for å jobbe for inkludering og mot radikalisering og voldelig ekstremisme. Men da, å jobbe med det gjennom det som vi tenker virker, som jo er inkludering og medborgerskap, og det å få sin stemme hørt og være en betydningsfull del av samfunnet. Og da gjennom å gi ungdom demokratitrening, og at de bruker det de lærer til å lære andre ungdom om det samme. Og gi tilgang til ytringsarenaer og gi en tilhørighet til fellesskap hvor det også er trygt å ytre seg og å øve på å ytre seg, og det å åpne opp ytringsrommet sånn at ikke det blir såpass begrenset som det det for mange oppleves å være.

Prosjektleder 2 underbygger dette:

“Det er jo det å skape gode arenaer for ungdomsmedvirkning. Det tenker jeg er det viktigste uansett hvordan man snur og vender på det.”

Prosjektlederne har begge vært med på å utforme prosjektskissen og har dermed hatt en viktig rolle i organiseringen. Vi anser prosjektets innhold som dynamisk i den forstand at ungdommene selv får velge hva de skal gjøre. Prosjektlederne legger lite føring i hva som skal gjennomføres, men har vært støttende veiledere. På den måten bygger ungdomsprosjektet på ungdommenes meninger og forslag:

Prosjektleder 1: Det kommer ikke til å være sånn at det og det tidspunktet skal man være med på det og det, og så skal vi gjøre det. Men vi kommer til å ta opp at det er disse tingene som skjer og det er mulig å være med om dere er interessert, så kan vi dra dit. De må finne ut hvorfor det kan være interessant å være med på, og hva vi skal gjøre ut av det, også videre. Vi vil komme med forslag, så ser vi om det er engasjement for å være med på det. [...]. Vi er liksom med på fasilitetene da, men at vi ikke liksom kommer med et ferdig opplegg, og sier at det er det her vi skal gjennomføre. Det tror jeg er viktig for at ungdommene skal få eierskapet og føle at det er på deres premisser.

For at ungdomsprosjektet skal nå målene som er satt følger prosjektlederne planleggingsprosesser og bidrar med kompetanse og innspill. Utover dette er det

ungdommene selv som, med hjelp av praktisk og administrativ gjennomføring, skal organisere, ha ansvar for innhold og gjennomføre selve prosjektet. I intervjuet med prosjektlederne beskrev de at deres rolle i ungdomsprosjektet skulle være som veiledere og fagpersoner for ungdommene. Gjennom observasjon har vi sett at prosjektlederne er til stede for ungdommene, både rent fysisk når de møtes, men også når de trenger en støttende prat eller en telefonsamtale i forkant av et arrangement eller møtepunkt. Spesielt prosjektleder 1, som har vært mest til stede, har for oss sett ut som en god støttespiller for deltakerne. Da deltakerne snakket til prosjektleder 1 anerkjente hun dem ved både kroppsspråk og svar, blant annet gjennom et smil eller nikk. Hun opptrådte også veldig engasjert og brukte hele kroppen på å vise at hun virkelig er interessert i ungdommene og ønsker deres beste. En annen måte dette har blitt vist på er gjennom hvordan prosjektlederne har gitt hver og en av deltakerne rom til å fortelle det de mener. Gjennomgående i alle våre observasjoner er at deltakerne aldri har blitt avbrutt av prosjektlederne når de snakker. De har for oss, og deltakerne, fremstått som lyttende, imøtekommende og rettferdige. Prosjektledernes rolle har vært viktig for utformingen av ungdomsprosjektet, og for at deltakerne i så høy grad som mulig skal få oppleve at deres stemme betyr noe.

Vår oppfatning av gruppa som var rekruttert da vi gjorde feltarbeidet, er at dette alle er personer som er engasjerte i ulike temaer, men at de tidligere ikke har hatt en arena der de kan uttrykke seg. På bakgrunn av at rekrutteringsprosessen krevde at deltakerne sendte inn en søknad, tenker vi at dette kan ha bidratt til en språklig barriere for enkelte, og til å utelukke ungdommer som opplevde at terskelen ble for høy. Hvilken effekt dette har for prosjektets utfall kan diskuteres. Før søknadsprosessen startet ble tre av ungdommene presentert for prosjektet. Grunnen til dette var at prosjektlederne ønsket å få innspill i forkant av videre rekruttering, samt å undersøke behovet for prosjektet hos en aktuell målgruppe. Disse ungdommene ble kontaktet fordi de tidligere hadde utmerket seg i andre sammenhenger, der prosjektlederne var til stede. Ungdommene var positive til ungdomsprosjektet og ønsket både å delta selv og bidra i rekrutteringsprosessen. Disse tre ungdommene kom altså med i prosjektet gjennom bekjentskaper, mens resterende deltakere måtte gjennom en søknadsprosess. Søknadsprosessen foregikk gjennom ungdomsprosjektets kontaktinformasjon. Metodene for rekruttering har vært gjennom reklamering i ulike kanaler, blant annet sosiale medier, skolebesøk og åpen dag.

## 5.2. Å være med i prosjektet

Vi spurte ungdommene om hvordan de har opplevd å være med i prosjektet. Sasha svarte:

“Det har vært så gøy å være med. Det er en trygg plass. Jeg tror det virker veldig «skolete» utad, men det er ikke det. Hvert fall ikke for meg.”

Det fremstår at Sasha har hatt en positiv opplevelse av å være med i prosjektet. Sasha påpeker at prosjektet har blitt en plass hun føler seg trygg. I likhet med Sasha sammenlignet Iben også prosjektet med skolen, og beskrev hvordan det er å være med i prosjektet slik:

“Ganske gøy - forventa at det skulle være kjedeligere. At det skulle være mer sånn skoleaktig på en måte. Også var det ikke det.”

Iben forteller også at hun liker å være med i prosjektet, men at hun var litt skeptisk til prosjektet i starten og trodde det kom til å være kjedelig. At flere av deltakerne sier at ungdomsprosjektet ikke er som skolen er interessant i forhold til vårt didaktiske utgangspunkt. Senere i analysen vil vi legge fram og diskutere perspektiver på demokratiopplæring i skolen versus i ungdomsprosjektet.

Kim beskriver hvordan det er å være med i prosjektet på følgende måte:

“Har vært veldig gøy å være med. Gått gradvis frem, trodde det skulle være mer rett mot formålet hver gang, men har også vært sosialt og gøy. Kult å møte mennesker med kompetanse fra ulike områder.”

Kim er engasjert i å trekke fram hvilke sosiale opplevelser hun har fått gjennom deltakelse i ungdomsprosjektet. Alex beskriver sin deltakelse i prosjektet:

“Veldig gøy, alltid gøy å møte nye mennesker - som vi har møtt på grunn av felles interesser i prosjektet.”

På lik linje med Kim, trekker Alex fram det sosiale aspektet ved å være med i ungdomsprosjektet. Selv om deltakerne har forskjellige svar på hvordan det er å være med i ungdomsprosjektet, er likevel ordet “gøy” noe alle har nevnt. En av deltakerne nevner trygt miljø, noe som også forteller om det sosiale aspektet ved ungdomsprosjektet. Det kommer frem at de opplever ungdomsprosjektet som sosialt og at de får lov til å delta på arrangementer som interesserer dem. Vi spurte deltakerne om det var noe med prosjektet som har overrasket dem:

Iben: “Hvorfor gutter ikke vil være med på det? Forventa at jenter ville være med. Tenkte at flere gutter også vil være med. Fordi gutter har egentlig like mye meninger som jenter.”

Iben viser en undring over hvorfor ikke flere gutter vil bli med i ungdomsprosjektet. Vi oppfatter gjennom observasjonene og gjennom samtale med prosjektlederne at det har vært en utfordring å få inn mannlige deltakere i prosjektet. De resterende informantene som ble intervjuet uttrykket ikke at de ble direkte overrasket over noe med prosjektet, men vi fikk likevel interessante refleksjoner:

Sasha: Før jeg var med i dette prosjektet trodde jeg ikke at de voksne brydde seg om ungdommer. Men nå som vi er med her og særlig etter \*en utflukt\*, skjønner jeg mer hva kommunen gjør for oss. Jeg har på en måte innsett hva de voksne prøver å gjøre og har fått innsyn i hva det gjør som vi ikke ser til vanlig. Det var vanskelig å si noe i det hele tatt som har overrasket meg. Jeg har fått mer selvtillit. På skolen føler jeg ikke jeg blir tatt seriøst, men her tør jeg å si mer og har fått vite hvordan jeg skal si det på en måte.

Sasha er opptatt av å få fram om hvordan ungdomsprosjektet har ført til et endret syn på voksne i samfunnet. Gjennom deltakelse i ungdomsprosjektet har Sasha fått positive holdninger til hvordan politikere og andre instanser jobber med ungdomsarbeid. Informanten mener også at ungdomsprosjektet har vært bidragsytende til bedre selvtillit.

Kim sier at ingenting har vært overraskende. Likevel pekte hun tidligere på at hun trodde det skulle være mer rett mot formålet hver gang. Kim trodde at prosjektet skulle være mer tematisk og at mer av innholdet skulle være bestemt på forhånd. Som nevnt tidligere opplever vi at ungdommene har en sterk medbestemmelsesrolle når det kommer til innholdet i prosjektet. Alex sier:

“Har vært veldig som forventet, deltatt på arrangementer, noen ganger bare sosiale ting, men også forskjellige ting vi har deltatt på.”

Alex snakker her både om det sosiale og om det de gjennomfører i prosjektet. Hun gir uttrykk for at ungdomsprosjektet har et variert innhold. Vi har observert ungdommene gjøre ulike aktiviteter; alt fra å bli kjent og delta på ulike arrangementer, til at de selv har arrangert ulike temakvelder. Ingen av deltakerne pekte på noe ved prosjektet de ikke likte. At deltakerne viser så lite misnøye kan henge sammen med hvordan prosjektets innhold blir bestemt gjennom demokratiske avgjørelser der deltakerne har den største rollen i avgjørelsen om hva de skal gjennomføre. På den andre siden er det igjen viktig å påpeke at prosjektet er i

oppstartsfasen. Da vi gjennomførte intervjuene hadde ikke deltakerne erfart noe negativt ved prosjektet.

I intervjuene med ungdommene om deres erfaringer med ungdomsprosjektet er det særlig tre temaer som fremheves. “En plass for deltakelse”, “En sosial møteplass” og “En plass for læring” utdypes videre i dette delkapittelet.

### 5.2.1. En plass for deltakelse - bli hørt og si sine meninger

Ungdommene er opptatt av å ha en plass å kunne ytre seg og bry seg om temaer de engasjerer seg i. Da vi spurte ungdommene om å beskrive prosjektet de deltar i, fikk vi flere svar som kan kobles til deltakelse. Kim trekker frem deltakelse som en side ved ungdomsprosjektet hun setter pris på:

I: Hvilke opplevelser har du fått av å være med på dette prosjektet?

Kim: Kun positive erfaringer til nå. Har blant annet snakket om 8.mars. Vi kan ta opp viktige temaer der [...] (*I henhold til anonymisering er noe tatt bort av denne samtalen*). Jeg hadde ingen plattform om å snakke høyt om “det” (“*det*” er en privat hendelse), så jeg synes det er veldig bra å få den muligheten nå.

Kim beskriver også prosjektet på følgende måte:

Det handler om å få ungdommer til å være med å bestemme, ytre sine meninger på en riktig og trygg måte. Føler at mange ungdommer, inkludert meg, vet for lite om hvorfor for eksempel SIAN får lov å uttrykke seg, mens ungdommer ikke har samme mulighet. Hørte om prosjektet og tenkte at her er muligheten min til å lære og få lov å uttrykke det jeg mener. Tenker det handler om å lære ungdommer om hvordan å fremme sine meninger ut til samfunnet på en trygg og god måte.

Kim snakker om medbestemmelse og om å lære å ytre seg som en viktig grunn for at hun ble med i prosjektet. Mangel på rom til å ytre seg for ungdom kontrasteres her ved å vise til SIAN som en organisasjon som kommer til orde i offentligheten. Kim beskriver en glede over å ha fått flere muligheter til å ytre seg. Hun er opptatt av hvordan prosjektet gir dem verktøy som kan veilede dem i hvordan fremme sine meninger. Hegna mf. (2018) peker også på at fritidsaktivitet der barn og unge er i samspill med andre gir rom for medborger-sosialiserende prosesser (s. 9). I ungdomsprosjektet får deltakerne engasjert seg i lokal og global dagsorden,

noe som kan være med å forme unges verdi- og handlingsmønster (Hegna et al., 2018, s. 9). Alex forklarer hva prosjektet handler om på denne måten:

Det er mange ting da. Også er det litt åpent også egentlig. Du kan komme hit og bry deg om noe, også kan du gjøre det gjennom prosjektet. Det handler jo om alt som står på lappen egentlig (viser til plakaten som blir brukt til rekruttering). Frihet, rettferdighet, ytringsfrihet, makt og sånn.

For Alex handler prosjektet om å engasjere seg og at deltakerne får deltatt på ulike aktiviteter innenfor det de engasjerer seg i. Alex ramser opp noen begreper som kan sies å være prosjektets ulike fokusområder.

Da vi spurte hva prosjektet handler om svarte Iben:

“Et sted å uttrykke sine egne meninger.”

Deltakernes opplevelser av prosjektet gir både en lik, men også til dels en variert beskrivelse av hva prosjektet handler om for deltakerne. Samtlige ser ut til å være enige i at de blir hørt og kan si sin mening. Ifølge Strømsnes (2009) handler deltakelse i demokratiet om hvilke interesser, ressurser og evner innbyggerne har til å påvirke (s. 18). Mønsteret som tegner seg ut ifra refleksjonene er at ungdommene er svært interesserte i å kunne uttrykke seg, og har et håp om å bli hørt av voksne som jobber lokalt og kommunalt. En av deltakerne uttrykker at før hun kom med, manglet hun en plass å kunne utfolde sitt engasjement. I forhold til hvordan prosjektet jobber for demokratisk dannelse, viser våre funn at metoden de har valgt å bruke favner ungdommenes mulighet til å uttrykke sine meninger og synspunkter uten å ha formell stemmerett (Hegna et al., 2018, s. 10). I sammenheng med ungdommenes deltakelse viser dette at ungdomsprosjektets innhold bygger på demokratisk praksis i ulike former; deltakerdemokrati, deliberativt demokrati og aksjonsdemokrati (Hegna et al., 2018, s. 10 / Martinussen, 2003). Intervjumaterialet viser at ungdommene har lyst til å være med å påvirke, men tidligere ikke har visst hvordan de skal gå fram. Arbeidspraksisen i ungdomsprosjektet gir deltakerne en arena for deltakelse, og de får en følelse av at deres meninger er av betydning.

Ungdommene er i alderen 15-21 år hvor noen er i tidlig ungdomsfasen, mens andre er på vei fra ungdom til ung voksen. Wyn og White (1997, hentet fra Hegna et al, 2018) beskriver ungdomsfasen som en gradvis endring fra barnets sosiale posisjon som umyndig og avmechtig, til en mer sosial meningsfull posisjon i samfunnets struktur og institusjoner. De fleste av

ungdommene er formelt sett umyndig, og har tidligere følt at sin stemme ikke blir hørt. Dette kan henge sammen med dilemmaene Hegna, Ødegård og Seland (2018) tar for seg, som går ut på at ungdom er i spennet mellom å være umyndige, samtidig som det forventes at de skal være aktive medborgere. For ungdommene har prosjektet betydd at de har fått en innsikt i “voksenverdenen” - altså ulike organisasjoner og instanser som jobber innenfor ulike deler av samfunnet. Ungdomsprosjektet har betydd at ungdommene har fått en arena tilpasset dem og deres alder, som gjør at de likevel kan delta i demokratiske prosesser.

### 5.2.2. En sosial møteplass

Erdvik og Erviks (2022) forskning viser at en viktig kilde til barn og unges erfaring av tilhørighet og fellesskap er gjennom organiserte fritidsaktiviteter. Et godt eksempel på hvordan ungdomsprosjektet oppleves som en sosial plass, men også en plass for deltakelse og læring, er hvordan Sasha beskriver prosjektet:

At det først og fremst er en sosial møteplass for ungdommer som har en mening, og som vil bruke stemmen sin. I «ungdomsprosjektet» blir man respektert og hørt på, tatt seriøst for det man mener og sier. Vi snakker mye om politikk og lærer om verden og samfunnet, men vi liker ikke å bruke ordet politikk for det høres så kjedelig ut. Spesielt om vi skal fortelle om prosjektet til andre.

Som Sasha forteller er hun opptatt av å fram både det sosiale og politiske ved prosjektet. Sasha kobler det politiske umiddelbart til noe hun mener andre ungdommer vil synes er kjedelig. Sasha har også svart i intervjuet at de andre deltakerne som er med er en stor del av det hun har likt med prosjektet:

I: Hva har du likt?

Sasha: “Alle som er med. Vi har trygt uenighetsfellesskap.”

Sasha tydeliggjør at den sosiale gruppedynamikken bærer preg av uenighetsfellesskap. Den sosiale kulturen i gruppa er noe Sasha og de andre deltakere verdsetter ved ungdomsprosjektet. I våre intervjuer og observasjoner har vi fått inntrykk av at gruppa har et trygt, inkluderende og trivelig miljø:

Kim: “Jeg får støtte fra lederne i prosjektet, vi har alle respekt for hverandres meninger, det er ingen som går til personangrep, vi er ikke fiender. Selv om vi er uenige har vi en grense for hvor langt vi går som gjør at vi har respekt for hverandre.”



Alex: “Det er en veldig lyttende gjeng, godt sammensveiset. Hører på hva folk har å si. Lite uenighet, men hvis det er det lar vi folk snakke for det om. Eventuelt utfordre hverandre i diskusjoner.”

Kim forteller hvor viktig lederne for prosjektet har vært for henne, og at deltakerne i gruppa gir hverandre rom for ulike meninger der de trygt kan diskutere. Alex viser til at hun og de andre deltakerne har blitt godt kjent, der hun i likhet med Kim påpeker at de er en gruppe som respekterer hverandres og andres meninger.

Den ene observasjonsdagen spilte deltakerne spillet “Du tror at du kjenner meg?”. Vi satt sammen rundt et rundt bord i det faste møterommet der pizza og brus sto på bordet. Det var fire deltakere som var til stede denne ettermiddagen, og de hadde lyst til at vi skulle være med å spille sammen med dem. Som nevnt tidligere i kapittelet er deltakerne opptatt av å ha en plass der de kan ytre seg, samtidig som de ønsker at denne arenaen skal være sosial, og er dermed opptatt av å skape mellommenneskelige relasjoner med hverandre. Ifølge Wadel (2008) kan denne prosessen, hvor samhandling og inkludering står sentralt, skape innlemmelse for dem det gjelder (s. 244). *Forebyggende innsats for barn og unge* (BLID, 2013) er opptatt av at forebygging skal bidra til å skape gode og trygge lokalsamfunn som skal stanse eller snu negativ utvikling og sette fokus på positiv utvikling. Deltakernes utsagn gir oss innsikt i hvordan det har vært å være med i prosjektet og hva de føler prosjektet har bidratt med for deres personlige og sosiale utvikling. Når det kommer til den sosiale delen av prosjektet er både deltakerne og lederne opptatt av at alle skal føle seg velkomne og inkluderte i gruppa, men også når det kommer til å ta del i bestemmelsen av innholdet.

### 5.2.3. En plass for læring

I forrige delkapittel uttrykker Sasha at det å lære å ytre seg ser ut til å være noe både hun og flere av de andre deltakerne verdsetter. Ut ifra intervjuene virker det som at ungdomsprosjektet har vært med på å utgjøre positive opplevelser, læring og utvikling blant deltakerne. I intervjuene blir det belyst at ungdommene er svært opptatte av å si sine meninger og hvordan de kan bli bedre til å uttrykke dem. De er engasjert i å stå opp for seg selv og andre som møter diskriminering på bakgrunn av ulike faktorer. Svarene og observasjonene vi har gjort viser at ungdommene er samfunnsengasjerte og opptatt av saker som omhandler ungdom, rasisme og ytringsfrihet:

Sasha: “Jeg har lært mange nye ord, sånn som antisemittisme, strukturell rasisme og feminisme.”

Deltakerne forteller at de har lært mange nye ord og gir eksempler på dem. Begrepene de formidler til oss henger sammen med temaene de har diskutert og arrangementene de har deltatt på. Flere av ungdommene mener de kommer til å ta med seg kunnskapen og erfaringen de har fått gjennom å delta i prosjektet senere i livet:

Sasha: Ja det tror jeg. Det å ha en mening, og kunne si den. Og for mine planer for senere i livet vil dette hjelpe meg. Jeg får øvd meg litt her og kan bruke det jeg lærer her på politiske debatter.

Sasha er opptatt av den praktiske erfaringen. Den praktiske demokratiopplæringen har gitt henne kunnskaper og verktøy hun vil ta med til andre arenaer. For Kim har ungdomsprosjektet gitt henne øvelse i sosiale ferdigheter og kunnskap om medvirkningsorganer i samfunnet:

Kan ta dette med meg videre i livet, at man må være flink til å lytte til det andre har å si, ikke bare si sin egen mening. Lærer mye om ulike organisasjoner som også kan være nyttig i fremtiden.

Også Alex ser på ungdomsprosjektet som noe nyttig, og håper at deltakelsen i ungdomsprosjektet blir et springbrett for videre samfunnsmedvirkning:

“Absolutt veldig nyttig. Jeg er jo et samfunnsengasjert menneske, så dette er noe jeg kommer til å drive med videre.”

På den andre siden kan vi se at ikke alle deltakerne klarer å se for seg hva utbyttet av ungdomsprosjektet er enda. Iben mener at prosjektet enda er i en så tidlig fase at hun trenger mer tid for å vite hva hun kan ta med seg videre:

Jeg tror ikke vi er der enda. Har lært å uttrykke meg, lært å stå opp for meg selv. Si imot folk hvis de sier noe dumt. Synes det var vanskelig før. Tror det var fordi jeg var redd for hva andre kom til å si. Er fortsatt det, men har blitt bedre.

Likevel viser svaret til Iben at hun klarer å sette ord på hva hun selv synes har forbedret seg. Iben peker blant annet på at hun har blitt tryggere i sine egne meninger, som kan sees i sammenheng med læringsmålene til ungdomsprosjektet. Flere av deltakerne påpeker at de har fått mer kompetanse når det kommer til å diskutere og hvordan ytre seg. I lyset av Nordbruck og Sieckelincks (2018) forskning kan demokratiopplæring ha en stor forebyggende effekt.

Funnene i intervjuene viser flere av ungdommenes refleksjoner rundt demokratiske verdier slik som ytringsfrihet. Sasha forteller om det hun har lært:

“Mye forskjellig, generelt om ytringsfrihet og regler for ytringsfrihet, og om demokrati og Internasjonal politikk. Fakta og hva som skjer i verden. Denne gruppa har åpnet øynene mine. Før tenkte jeg ikke så mye på samfunnet.”

Det Sasha sier de lærer kan ses i sammenheng med det Davies (2016) skriver om at kunnskaper om rettigheter kan bidra til å bygge motargumenter og håndtere motstridende verdier. Dette kan igjen kobles sammen med ungdommers oppbygging av resiliens (Davies, 2016, s. 46). Hva de snakker om sier Alex er situasjonsbasert, og at det ofte henger sammen med hva de skal gjøre fremover i prosjektet.

I: Kan du fortelle om hva dere snakker om når dere møtes?

Alex: “Prater om alt mellom himmel og jord. Kommer an på hva vi skal gjøre i nærmeste fremtid. Prater om løst og fast.”

Aktuelle problemstillinger som berører ungdommers livsverden er sentralt for engasjement i demokratisk opplæring (Christensen, 2015). Ved å lære noe som er reelt for dem, oppleves demokratiopplæringen som praktisk. Et dagsaktuelt tema de har vært svært opptatt av er SIAN sin rettighet til å ytre seg i det offentlige rom, og har blant annet arrangert temakveld i denne forbindelse. Læring har i ungdomsprosjektet også foregått ved hjelp av eksterne aktører som har kunnskap på ulike områder ungdommene har hatt interesse i å lære mer om. Da en eks-politibetjent kom og fortalte om SIANs rettigheter som politisk organisasjon spurte en av deltakerne:

“Jeg forstår ikke hvorfor politiet beskytter SIAN og ikke oss ungdommer?”

Etter å ha forklart at ytringsfriheten gjelder for alle uansett hva de ønsker å ytre, lurte deltakeren på om politiet kan si noe imot SIAN. Deltakeren fikk forklart at når politiet er i tjeneste har de ikke lov å ytre sin personlige mening. Deres oppgave er å gjøre en jobb som både omhandler å beskytte de som ytrer seg, men også de som kan føle seg krenket. Dialogen mellom deltakeren og ekspolitibetjenten lot begge parter fullføre sine bidrag i samtalen, og lot også andre deltakere slippe til med kommentarer og spørsmål. Teorien som handler om forebygging av utenforskap tar for seg hvor viktig det er at barn og unge opplever å bli hørt. Mattsson (2018) og Iversen (2016) er noen av dem som trekker frem at et trygt og godt miljø

for diskusjon av kontroversielle temaer kan fungere som en forebyggende faktor for radikaliserings. Kontroversielle spørsmål kan óg virke forebyggende ved at det gir oppøving til verdier og ferdigheter (Sætra, 2018). Svarene ungdommene har gitt oss underbygger vår tolkning av at ungdomsprosjektet handler om ungdommers mulighet til deltakelse i samfunnet, som igjen kan kobles til forebygging gjennom demokratisk deltakelse og resiliens.

## 5.3. Ungdommenes erfaringer med demokrati og medvirkning

### 5.3.1. Ungdommenes refleksjoner omkring demokrati

Vi har spurt ungdommene om hva de tenker når de hører ordene demokrati og medborgerskap. *“Frihet”, “medbestemmelse”* og *“at alle kan være med å bestemme”* er gjennomgående i svarene deres på hva demokrati handler om. Spørsmålet om hva medborgerskap dreier seg om derimot, får vi ikke like klare svar på. En av informantene svarer blant annet *“vet ikke”*. Kun en av dem har en lengre forklaring; *“Tenker at det handler om ulike typer mennesker med ulike meninger lever sammen i et samfunn”*. Selv om deltakerne finner det vanskelig å definere ordet, viser de likevel at de på andre måter har et ønske om å delta i demokratiske prosesser, og dermed har en forståelse for hva medborgerskap handler om. Vi har i retrospekt innsett at spørsmålet kan ha vært for vanskelig, da det er stor forskjell på å definere ordet medborgerskap og det å *være* en aktiv medborger.

Selv om ungdommene ikke nødvendigvis vet hva ordet betyr, viser de likevel et engasjement for deltakelse og samfunnsmedvirkning. Gjennom observasjoner og intervjuer er vårt inntrykk at lederne for ungdomsprosjektet arbeider på ulike måter for å gi opplæring i demokratisk dannelse. Vi har vært med å observere på ulike arenaer, i tillegg til de faste møtepunktene de har i prosjektets lokale. En kjølig og vindfull ettermiddag observerte vi blant annet to av deltakerne på en scene midt i byen, hvor de holdt hver sin appell på et offentlig arrangement. Sammen med deltakerne på scenen stod prosjektleder 1, som holdt en kort innledning om ungdomsprosjektet. Deltakerne hadde på forhånd, i samhandling med prosjektleder 1, utarbeidet hver sin tale med en tematikk som ligger deres hjerte nære. Før deltakerne skulle på scenen møtte vi dem og spurte om de var nervøse. Deltakerne kjente på nervene, men gledet seg likevel til å snakke foran forsamlingen. Da vi spurte den ene deltakeren om hun hadde øvd på forhånd, sa hun at appellen var skrevet ut ifra egne opplevelser og derfor husket godt hva

hun skulle si. Om lag 150 mennesker hadde samlet seg i byen denne dagen, som stod stille og lyttet da appellene startet. Den første av deltakerne til å holde appell fokuserte på tematikken kvinnehelse, og viste sitt engasjement for likestilling innen forskning på feltet. Den andre deltakeren kjemper for likestilling gjennom støtte til voldsutsatte kvinner, og holdt en appell med dette temaet som overskrift. Begge appellantene holdt stødig kurs gjennom talene sine, og fikk stor applaus fra publikum etterpå. Tydelig stolt ga prosjektleder 1 en klem til begge deltakerne etter gjennomføring.

Ungdommene har også planlagt og arrangert en ungdomsdebatt med tematikken “rasisme”. Noen av ungdommene deltok også på et foredrag om den pågående krigen i Ukraina med en tidligere stortingspolitiker, der de fikk mulighet til å stille spørsmål i etterkant. I intervjuet med Sasha beskriver hun videre noen av de mulighetene prosjektet har åpnet for dem;

Vi gjør egentlig ganske mye forskjellig. Vi skal på hyttetur, vi blir veldig godt kjent med hverandre, og vi lærer om demokrati og ytringsfrihet. Vi er med på å arrangere ting og planlegger arrangementer. For eksempel når vi hadde temakveld, da var det flere venner som synes prosjektet virket spennende. Da ble jeg sjokkert, for det er folk som egentlig ikke bryr seg så mye om politikk og samfunnet og sånn.

Som Sasha eksemplifiserer i intervjuet skjer mye av demokratitreningen gjennom praktiske øvelser. At deltakernes forståelse av begrepet er mer praktisk enn teoretisk kan komme av flere årsaker, men det er tydelig at de tenker mest på demokrati som handling, ikke teori:

Kim: “[...] jeg får jo deltatt demokratisk med dette prosjektet. Det hjelper meg å uttrykke det jeg vil si.”

Deltakelse blir i dette tilfellet beskrevet gjennom å ytre seg. Vi spurte deltakerne om de tenkte det fantes andre måter å påvirke eller delta i demokratiet:

Alex: “Skrive leserinnlegg, lage arrangementer, tørre å ta diskusjoner med noen, si din mening.”

Kim: “Hvis du har statsborgerskap så kan du stemme ved valg. Og så kan du for eksempel påvirke gjennom organisasjoner.”

Sasha: “For eksempel temakveld eller demonstrasjon.”

Praktiske tilnærminger til hva demokratiet er og hvordan man kan påvirke er helt tydelig noe deltakerne er opptatt av. Med tanke på (de fleste av) deltakernes unge alder har de ikke

muligheten til å påvirke gjennom valgdeltakelse slik Kim viser til. Gjennom uformell læring skal de likevel få erfare ulike former for medvirkning og deltakelse, noe som gir ungdom mulighet til å utøve medborgerskap i praksis før de blir myndige og får stemmerett (Hegna et al., 2018, s. 12). I den forbindelse er ungdomsprosjektet en sentral bidragsyter til sosialisering av unge til å bli medborgere og samfunnsdeltakere i demokratiet.

### 5.3.2. Medvirkning i prosjektet

Vi ønsket å få ungdommenes perspektiv på medvirkning i prosjektet, for å få et bredere innblikk i hva de faktisk får ut av å delta. Spesielt to ting pekte seg ut i intervjuene: prosessmedvirkning (planlegging, gjennomføring og evaluering) og samhandling og inkludering (uenighetsfellesskapet). Vi deler dermed dette kapittelet i de to nevnte kategoriene når vi legger fram ungdommenes perspektiver på medvirkning i prosjektet.

#### **Prosessmedvirkning**

Alle informantene har ikke deltatt i prosjektet like lenge, men noen av dem har vært med siden begynnelsen. Iben forklarer at de allerede fra starten har fått delta i medvirkende prosesser:

“Vi var jo med fra starten og i planleggingsfasen var vi med å bestemme alder på hvem som kunne være med, hva vi skulle gjøre og så videre.”

Dette understreker hvor viktig medvirkningen fra deltakerne har vært allerede fra prosjektets oppstart. Prosessmedvirkning handler om deltakernes mulighet til å medvirke i alle ledd, fra planleggingsfase til gjennomføring og evaluering. I stedet for at de voksne har alt ansvaret, blir ungdommene involvert i hele prosessen. En slik måte å lære på står i stil til hvordan opplæring *gjennom* demokrati bør se ut (Breivega et al., 2019, s. 22). Dette tror vi er en ganske unik mulighet, da det ofte er enklere å ta ansvaret selv enn å gi det til ungdom. Ansvar kan være krevende, og derfor ser vi på det som interessant at ungdommene utelukkende mener dette er noe positivt. Deltakerne trekker blant annet frem store valgmuligheter og deltakelse i hele prosessen av delprosjektene de gjennomfører:

I: Har du fått muligheten til å være med å bestemme/medvirke i dette prosjektet?  
Hvis ja, hvordan?

Sasha: Ja, for eksempel arrangere temakveld. Jeg fikk være debattleder, det var stas og kult. Jeg kan være med på å planlegge hva vi skal gjøre. Prosjektlederne er flinke til å

gi oss eksempler på hva vi kan gjøre. De er der bare for å se at alt går fint og vi er glade vi har dem.

I ungdomsprosjektet er det ikke bare gjennomføringen av ulike delprosjekter deltakerne skal være delaktige i, også planleggingen er ment å være en stor del av prosessen.

Kim: “For eksempel valgte vi tema til \*offentlig markering\* selv. Vi kunne skrive talen selv, det var ingen satte rammer. Vi fikk lov å ha alt fritt, både budskap og presentasjon.”

Alex: “Ja. Ikke noe store ting, det tar vi mest i fellesskap, men alle er jo med å ytre seg.”

For å oppleve reell erfaring fra å delta i en medvirkningsprosess, er det viktig å inkludere deltakerne i både planlegging, gjennomføring og evaluering av de ulike prosjektene. Prosjektlederne legger vekt på at deltakerne gjennom ungdomsprosjektet skal få arrangørtrening og mestring, samt gjennomføre aktiviteter med tema de brenner for. En slik tilnærming gjør at deltakerne får oppleve et fellesskap gjennom Nilsens (2017) fysiske og organisatoriske dimensjon, som dreier seg om plassering og organiseringsformer. Iben peker også på at noe av det hun liker best med ungdomsprosjektet er nettopp det praktiske:

“Jeg synes alt er gøy, men kjedelig å sitte å snakke om det. Jeg er med for å gjøre noe fysisk. Med mindre det er en diskusjon da.”

Ibens refleksjon viser at hun ønsker praktisk demokratiopplæring. Den praktiske tilnærmingen ungdomsprosjektet har til demokratiopplæring kan ses å være en motivasjon for ungdommene til deltakelse. Praktisk demokratiopplæring blir i ungdomsprosjektet gjennomført ved at ungdommene får vært med i reelle saker, hvor de har mulighet til å påvirke.

### **Samhandling og inkludering**

En av informantene som hadde vært med kortest i ungdomsprosjektet da vi intervjuet var

Kim:

I: Har du kommet med innspill til ulike ting du vil gjøre i prosjektet så langt?

Kim: “Nei, foreløpig prøver jeg bare å bli kjent med gruppa, men vil gjerne utnytte muligheten til å si det hvis jeg har noen tanker om det etter hvert.”

En viktig faktor for å oppleve å medvirkning er muligheten til å oppleve å være inkludert i et fellesskap. De tre dimensjonene når vi snakker om inkludering henger tett sammen, men vi er spesielt opptatt av hvordan ungdommene samhandler i fellesskap, altså den sosiale dimensjonen (Nilsen, 2017, s. 24-30). Alle deltakerne har selv valgt å delta, slik at ungdommene ønsker å være en del av noen av verdiene prosjektet representerer. Iversen (2014) peker på at selv om man har felles verdier er det likevel sannsynlighet for at det finnes områder man er uenig i:

I: Husker du noen spesielle temaer som har skapt diskusjon eller uenigheter når du har vært med på prosjektet? F.eks. at noen har ment noe annet enn deg.

Kim: Vi har for eksempel vært inne på Ukraina-krigen. Det ble ingen alvorlig diskusjon, men det er utrolig gøy å høre andres synspunkter. Jeg har familie i én del av Ukraina, så jeg opplever saken fra en annen synsvinkel enn det kanskje mange andre opplever den.

Her er det imidlertid forskjell på deltakerne, og interesser og hva de er opptatt av kommer tydelig fram.

Sasha: Ikke noe stort, men for to dager siden mente en annen deltaker at vi burde demonstrere en annen plass enn der SIAN er, men jeg mente vi bør demonstrere akkurat der de er. Fordi de sprer falsk fakta. Det opplevdes bra, vi snakket frem og tilbake og begge ble like mye hørt. Ingen endret mening, jeg mener fortsatt at jeg vil demonstrere mot de der de er. Men ikke egge de liksom, haha.

Det Sasha forteller er at de har ulike grader av uenigheter. Iversen (2014) påpeker at et uenighetsfellesskap ikke kan ses på som noe som er enten eller, men at ulike grupper kan ha ulike former for uenighetsfellesskap. Mennesker trenger ikke å være enige om alt, men en gjensidig forståelse skal være med på å danne samhandlingsferdigheter (Iversen, 2014, s. 22).

I: Hvordan reagerte du? Hvordan sluttet diskusjonen?

Sasha: "Det var mer som en samtale. Alle mener forskjellige ting. Disse synspunktene er det mange som mener. Vi tenkte litt på om vi kunne kombinere de to meningene."

I denne diskusjonen var ingen av de to deltakerne åpne for å endre mening. Likevel viser samtalen rom for diskusjon og at man kan samarbeide om å få til ulike prosesser selv om deltakerne var uenige.



Alex: “Det er stadig noe, spesielt med dette arrangementet vi hadde nylig. Men vi ble enige selv om folk var uenige om hvordan vi skulle gjøre det.”

Det at deltakerne får samarbeidet og utvekslet meninger og erfaringer med mennesker som er ulike dem selv, bidrar til å bygge selvtillit og utvikling av respekt for hverandre. Dette stemmer godt med Lenz (2020) sin tolkning av resiliensbegrepet. Respekt for hverandre er gjennomgående i alle informantenes intervjuer.

Sasha: “Ja, jeg blir hørt her. Det er respekten vi har for hverandre. Når vi ikke har det er da vi begynner å falle ut.”

Også støtte fra prosjektets ledere har vært viktig for deltakerne for å føle at deres mening er verdt noe.

Kim: Ja. Jeg får støtte fra leder(ne) i prosjektet og vi har alle respekt for hverandres meninger. Det er ingen som går til personangrep, vi er ikke fiender. Selv om vi er uenige har vi en grense for hvor langt vi går som gjør at vi har respekt for hverandre.

Grappa, som består av individer med ulike verdier, får gjennom ungdomsprosjektet erfaring med å løse felles problemer og utfordringer. Det er tydelig at grappa har samhandlingsverdier som tyder på et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 12), der fokuset er på demokratisk samhandling:

Alex: Absolutt. Det er en veldig lyttende gjeng, godt sammensveiset. Alle hører på hva folk har å si. Det er ikke så mye uenighet, men hvis det er det lar vi folk snakke for det om. Eventuelt utfordre hverandre i diskusjoner.

En observasjon vi gjorde var da gruppen fikk et nytt tilskudd. Vi satt i rommet der de faste møtene for ungdomsprosjektet pleier å være, mørket hadde akkurat lagt seg og deltakerne snakket om løst og fast. Gruppen, som da bestod av seks deltakere, stilte seg raskt i kø for å hilse på da en av deltakerne hadde tatt med seg en venninne på “åpen dag”. Videre observerte vi at flere av informantene ga anerkjennende smil og nikk til den nye deltakeren, og da det var tid for mat var det viktig for deltakerne å også inkludere den nyes ønske om hva de skulle spise. Det har vært viktig for deltakerne å oppleve at de blir sett og hørt i både større og mindre avgjørelser. Deltakerne viser også til at det å være med å bestemme er noe de liker godt:

Alex: “Veldig bra og veldig viktig. Tror det er derfor det er et bra prosjekt.”

På generelt grunnlag forteller alle de fire informantene om at de opplever at meningene deres blir hørt, men det varierer i hvilken grad ut ifra hvilken arena de ytrer seg på. Når det gjelder prosjektet peker Alex på at det ikke bare handler om hvordan de blir hørt utad, men også innad i gruppa, og det at prosjektlederne ikke bestemmer alt gjør at de blir hørt for det de vil.

I: Hvordan opplever du at meningene dine blir hørt?

Kim: Har fått respons fra andre som plutselig har hørt eller sett meg snakke [...]. Er mange som støtter meg i mine meninger, og jeg vet jo at selv om de kanskje ikke har opplevd det som jeg har opplevd [...], så vet jeg at mange der ute har opplevd litt av hvert. Derfor er det viktig at noen snakker om det.

I: Tør du å si din mening? Hvorfor/hvorfor ikke?

Kim: Ja, føler ikke jeg har noe å tape. Jeg har gått igjennom så mye og prøvd å tilpasse meg andre, men det orker jeg ikke lenger. Føler mange har samme mening som meg, men som ikke tør å si det fordi flertallet mener noe annet.

Alle de fire informantene sier at de ikke er redd for å si sin mening. Sasha viser også til at det er lettere å tørre etter å ha fått erfaring med å ytre seg på ulike arenaer. Likevel er det ikke alltid selvtilliten er på plass, noe hun blant annet forklarer ut ifra kultur og bakgrunn:

Sasha: Ja siden nå har jeg den erfaringen. Men ikke alltid har jeg selvtillit, det har også med kulturen min. Hvis det er eldre folk som er fra samme kultur kunne de tenkt at jeg er gal eller det er unødvendig. Jeg tør ikke å si at jeg er feminist til de fra samme kultur.

Davies (2016) trekker fram ungdommers selvtillit og kompetanse til å argumentere og diskutere på en demokratisk måte som et helt prinsipielt grunnlag for å evne å både få fram egne meninger samt forstå andres synspunkt. En viktig forutsetning for at deltakerne skal oppleve utvikling av selvtillit i samtaledeltakelse er inkluderende og trygge omgivelser (Davies, 2016, s. 46). Dette setter krav til lederne for prosjektet, på den måten at de bidrar til opplæring i blant annet samhandlingsferdigheter. Ut ifra hvordan ungdommene beskriver deltakelsen i prosjektet så langt forstår vi at prosjektlederne allerede har lyktes til en viss grad med å oppnå dette. Iversen (2014) peker også på at slike ferdigheter ofte i større grad enn felles verdier kan være nyttig for samfunnet, og i dette tilfellet for gruppa som helhet. Gjennom funn fra intervjuer og observasjoner har vi sett hvordan lederne for prosjektet bruker strategier for å la deltakerne oppsøke flere mulige argumenter før en beslutning blir tatt. Selv om deltakerne i stor grad styrer diskusjonene selv, har lederne drevet prosessen i gruppen

rettet mot normer for samhandling. Begge disse strategiene er ifølge Iversen (2014) viktige for å bidra til at gruppa får et godt uenighetsfellesskap.

### 5.3.3. Erfaring med demokratiopplæring i skolen

Alle deltakerne er skoleelever, og vi spurte dem derfor om hvilke opplevelser de har av medvirkning i skolesammenheng. Vår fortolkning av deres svar gjorde at vi delte deres erfaringer inn i tre ulike kategorier.

#### **Dårlig klassemiljø - behov for noe annet enn bare skole**

Alle de fire informantene trives godt eller veldig godt på skolen, og sier at de har et greit eller godt forhold til lærerne sine. Dette stemmer godt med større ungdomsundersøkelser som viser at om lag 87% av norske elever trives på skolen (Bakken, 2021, s. 23). Denne trivselen er imidlertid knyttet til det sosiale mer enn det faglige, og underbygges av at 73% av elevene sier de kjeder seg på skolen (Bakken, 2021, s. 23). Samtlige deltakere fremhever ting de savner i skolen. Iben sier:

“Jeg tror ikke bare jeg trenger dette, men hele trinnet: at lærerne har noe annet enn bare skole til oss minst en gang i uka, for eksempel klassetime med leker. Få litt flere avbrekk i skolehverdagen.”

Sosiale tiltak som et sterkt behov er noe flere av deltakerne peker på. De beskriver også klassemiljøet dårligere med bakgrunn i Covid-19, og at dette er noe de gjerne skulle ønske det ble gjort noe med:

Sasha: Synes også vi har dårlig klassemiljø. Føler læreren burde gjøre noe med det. Jeg vil gjerne ha klassesirkel tilbake. Lærerne mener at vi ikke har tid til det på grunn av korona. Klassemiljøet var bedre før covid. Alle har mistet lysten og motivasjonen vi hadde før. Alle er lei og trøtte.

Studier viser at færre elever trives på skolen nå enn før pandemien (Bakken, 2021, s. 22). Færre opplever å passe inn blant elevmangfoldet, og elevene føler seg mindre sett av lærerne sine. Utviklingen kan ikke nødvendigvis sies å være en direkte konsekvens av pandemien, men viser en trend gjennomgående for de siste årene (Bakken, 2021, s. 22). Likevel viser Sasha til at pandemien har bidratt til dårligere klassemiljø og trivsel i dette tilfellet.

#### **Faktabasert og kjedelig**

Samtlige av informantene opplever å bli hørt og respektert for det de sier i prosjektet, og når vi spør om hva de synes om å få være med å bestemme og si sin mening svarer alle at det er gøy og/eller viktig. Iben sammenligner også i den anledning prosjektet med skolen:

“Gøy. Ikke som skole hvor du bare sitter og hører.”

Deltakernes erfaringer med demokratiopplæring i skolen er preget av lite praksis og mye faktabasert. På et av de faste møtene til ungdomsprosjektet, satt deltakerne rundt et bord og snakket om skoledagen. En av deltakerne fortalte at de ser mye på film på skolen, noe hun lærer lite av og synes er kjedelig. En annen sammenlignet med ungdomsprosjektet, og kommenterte:

“Her er det forskjellige temaer vi går innom i dybden, for eksempel innenfor internasjonal politikk, mens på skolen er det bare fakta og kjedelig.”

Å høre versus å gjøre er noe deltakerne ser på som en stor forskjell i demokratiopplæringen i ungdomsprosjektet og i skolen, og vi kommer tilbake til dette i neste delkapittel.

### **Bli hørt, uten at noe skjer - mangel på reell medvirkning**

Både Iben og Sasha er opptatt av avbrekk og behovet for sosiale aktiviteter, men Sasha peker videre på medvirkning som en mangel i skolen:

Kunne ønske vi kunne bestemme mer i forhold til hva vi skal ha i timen og hvordan det skulle blitt gjennomført. Lærerne spør oss ofte hva vi vil lære om, men så blir det ikke gjennomført. Enten så sier læreren at “det kan vi ikke lære om” eller så skylder de på alle planene de skal følge.

Opplevelsen av manglende medvirkning i skolen tas også opp av Kim:

Kim: Vi har hatt spørreundersøkelse i klassen, blant annet kartlegging av noen lærere vi ikke var fornøyde med. Det var vanskelig å få det videre fra klasserommet. Har ikke skjedd så mye med det. Det er alltid unnskyldninger, som for eksempel for få ressurser.

I: Hva synes du om å få være med å bestemme?

Kim: Det hadde vært fint om ledelsen tok det mer på alvor at ungdommer ønsker å fremheve ulike ting. For det går utover læringen til ungdommene. [...]. Fint om stemmene våre blir hørt mer når det er ting som går utover oss.

Både Kim og Sasha opplever å få muligheten til å ytre seg på skolen, men uten at de får noen reell form for medvirkning. De forteller om lærere som lytter til det de sier, men som verken bringer det videre til ledelsen eller gjør noe med det elevene ønsker. Videre forteller Alex om at *dersom* det skjer noe, tar det lang tid. På en annen side forteller en av deltakerne om medvirkning i form av verv som for eksempel i elevrådet, men at det utenom formelle verv i skolen skjer lite reell medvirkning:

“Synes det er rart at siden jeg har en tittel blir jeg hørt, men ikke når man ikke har det”.

Informantene var alle tydelige på at de synes det er viktig at elevene får være med å bestemme. Iben påpeker også at dette er noe som kan bidra til høyere motivasjon og lyst hos elever. Dette stemmer i høy grad overens med skolens overordnede læreplan, som sier “Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Både Kim og Alex er tydelige på at de ikke har noen problemer med å tørre å si sin mening på skolen, og peker på at noen må tørre å gjøre det for at forandring skal skje. Vi ser av den grunn på flere av deltakerne som i liten grad redde for å stå opp for sin mening i skolesammenheng.

I: Tør du å si din mening på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Kim: “Ja. Det går jo utover meg. Og kanskje det er flere som vil si noe men ikke tør.”

Alex: “Ja. Jeg er et veldig ærlig menneske, på godt og vondt. Det skjer i hvert fall ikke forandring hvis man ikke sier noe.”

Iben virker mer skeptisk overfor lærere, og beskriver å ha en større ærefrykt for de voksne enn for medelever:

“Tør å si min mening hvis det er mot noen i klassen, men ikke mot læreren, da holder jeg kjeft. Er redd for å virke frekk. Jeg har blitt opplært til å respektere de som er eldre enn meg.”

Sasha forteller at selvtillitsknekken ved å ikke bli hørt av rektor har vært av betydning, men at hun likevel tør å si det meste. I motsetning til Iben ser Sasha på elevene som mer skumle enn lærerne, og at det derfor er enklere å ta opp noe med dem enn med sine medelever:

Jeg mistet selvtilliten litt når rektor ikke ville høre på meg, men jeg tør å si det meste. Elevene er mye skumlere enn lærerne, fordi alle vil ha rett og er mer konkurrerende. Jeg er lik, jeg vil også ha rett.

Man kan diskutere hvorfor deltakerne i så stor grad opplever at de blir fysisk hørt for sin mening i skolen, men at det ikke skjer noe med det. Vi tenker at én mulig grunn er at skolen som institusjon er del av en større organisasjon, der veier og prosesser som åpner for medvirkning både tar for mye plass og for lang tid. Dette fører til at elevmedvirkning i de større avgjørelsene kan by på utfordringer. Som vi tidligere har nevnt finnes det et rammeverk som både skole og lærere må følge, og av den grunn kan det i noen tilfeller være vanskelig å la elevene medvirke i høy grad. Når det er sagt står det spesifikt i LK20 at “Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Dette krever at skolen, og lærere, legger til rette for at elevene føler seg både sett og hørt, og at de opplever at deres stemme til en viss grad kommer til syne i skolens utforming. Bragdø og Mathé (2021) setter fokus på at skolen bør gå vekk fra det liberaldemokratiske perspektivet, og over i mer deltakerdemokrati. Vi tror det er helt essensielt å finne en balanse der elevene får et spillerom for medvirkning som samtidig går i tråd med skolens oppdragsbeskrivelse.

## 5.4. Skolen versus ungdomsprosjektet

Skolen skal ifølge Lenz (2020) fungere som en primærforebyggende arena blant annet gjennom å bygge demokratisk kompetanse og resiliens. Lærerrollen har en sentral plass i den forbindelse, i å skape trygge, inkluderende læringsmiljøer for elevene. Bjørgo og Gjelsvik (2015) viser til forskning som peker på at skolen skal danne til toleranse og demokratisk tankegang. På den måten skal skolen drive overordnet forebyggende arbeid (Bjørgo & Gjelsvik, 2015, s. 65). Våre funn gjør at man kan spørre seg i hvilken grad skolen egentlig fungerer som en primærforebyggende arena, når deltakerne i stor grad opplever at medvirkning er lite eller ikke til stede? Samtidig må det presiseres at vår oppgave bygger på et lite og kvalitativt materiale. Dette er imidlertid ungdommer som alle har ulike diskrimineringsgrunnlag, og på forskjellige måter har opplevd å falle utenfor i skolesammenheng. Selv om skolen har et særlig ansvar for å bidra til demokratiopplæring og

kontroversielle temaer, er det viktig at dette også kan gjøres på andre arenaer (Davies, 2016, s. 47). Det er dermed interessant å sammenligne hvordan deltakerne opplever demokratiopplæringen i skolen versus i ungdomsprosjektet.

### **Likheter og forskjeller**

Et aspekt vi finner interessant er at deltakerne i intervjuene sammenligner prosjektet med skolen. Selv om de opplever prosjektet som noe skolerettet, finner de svært få likheter med det de lærer på skolen og det de lærer i prosjektet:

Sasha: Man lærer veldig faktabasert på skolen, følger en plan liksom. Her lærer vi mer praktisk, aktivt og i nåtid. På skolen lærer vi om fortiden, ikke i dag. Jeg skulle ønske vi lærte mer om Palestina og Israel konflikten, Afghanistan og sånn, og rasisme.

Sasha peker på at skolen fokuserer på fortid, mens ungdomsprosjektet tar for seg dagsaktuelle temaer som påvirker dem og samfunnet. Hun er opptatt av at prosjektet gir dem mulighet til å investere tid i det de er interessert i. Kim, Iben og Alex forteller også at de ikke ser noen direkte likheter. Iben trekker som Sasha fram at skolen handler mer om å sitte stille og følge med, mens i prosjektet handler det mye om å øve på og gjøre ting praktisk. De andre deltakerne drar også fram at prosjektet går mer i dybden på ulike temaer, mens skolen ofte bare skraper i overflaten. Dette bidrar til at ungdomsprosjektet oppleves som mer spennende for deltakerne. Dette kan kobles sammen med Christensen (2015) modell som vektlegger elevens livsverden i samfunnsfaget. Sentralt for god demokratiopplæring er at elevene opplever undervisningen som relevant og interessant. Dette kan gjøres gjennom å koble fagkunnskapen til elevenes engasjement og erfaringer (Christensen, 2015).

En annen debatt er at mange av medvirkningsprosessene i skolen kan være mer krevende av organisatoriske årsaker. Handlingsrommet i frivillig sektor kan nok derfor være større enn i skolen. Dette er også et frivillig prosjekt med langt færre deltakere enn i skolen, noe som kanskje gjør det lettere for deltakerne å oppleve større medvirkningsmuligheter i ungdomsprosjektet. Når det er sagt, kan også praktisk demokratiopplæring gjøres i skolen i større grad enn det deltakerne har erfart. Gjennom uenighetsfellesskap på gruppenivå kan skolen også bidra til nysgjerrighet og kreativitet (Iversen, 2014), noe som setter krav til læreren. Dette vil vi diskutere i avsluttende drøfting. Demokratiundervisningen deltakerne har hatt i skolen bærer preg av lite praktisk øving, og kan derfor være bidragsytende til at handlingsrommet til medvirkning i dette tilfellet oppleves større i frivillig sektor enn i skolen.

## Frustrasjoner og savn

Flere av deltakerne peker på noen frustrasjoner i forhold til det som skal framstå som måter å medvirke på i skolen. Sasha sier:

“[...] Jeg blir frustrert fordi elevundersøkelser ikke stiller de spørsmålene vi vil de skal stille.”

“Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen” (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). At det for en av ungdommene oppleves at en slik undersøkelse, som er ment for at elever skal kunne påvirke, ikke stiller de “riktige” spørsmålene synes vi er interessant. Den demokratiske dannelsen, som i skolen settes sammen av opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati oppleves som et paradoks til dette. Breivega, Rangnes og Werler (2019) beskriver opplæring *gjennom* demokrati som elevens mulighet til å aktivt delta i demokratiske prosesser. Et spørsmål vi stiller oss med bakgrunn i vårt datamateriale er dermed om en elevundersøkelse, som i utgangspunktet har dette som formål, i større grad burde få elevers innspill til hvilke spørsmål de egentlig bør stille? Her kan vi trekke paralleller til prosessmedvirkning, hvor deltakerne i prosjektet får lov å være med i alle faser av et prosjekt - fra start til slutt. I dette tilfellet kan man tenke seg at spørsmålene i elevundersøkelsen ville sett annerledes ut dersom de fikk delta i planleggingsfasen. Videre ville elevene også fått muligheten til å lære å utvikle spørsmål de selv skulle svare på, i tillegg til å få lov å endre en undersøkelse som anvendes i alle norske skoler. Interessant å nevne er det at elevundersøkelsen skal revideres for å sikre at den er relevant og nyttig, og i den forbindelse involveres både elever, foreldre og lærere i tillegg til skoleledere, skoleeiere og andre interesserte (Utdanningsforskning, 2022).

Vi har tidligere vært inne på at deltakerne savner en form for reell medvirkning i skolen. Sasha stiller seg kritisk til at medvirkning i skolen må komme med et formelt verv, noe hun ser på som urettferdig overfor andre elever. Deltakerne finner det også problematisk at lærerne lytter til det de har å si, men at det ikke fører noen vei. I ungdomsprosjektet får deltakerne en annen erfaring, hvor de opplever seg sett og tatt på alvor selv om de er ungdommer. I planleggingsfasen av den ene temakvelden ungdomsprosjektet har hatt, observerte vi en av ungdommene ta ordet og ytre hvor gøy hun synes det er at de skal invitere ungdommer uavhengig om de er politisk aktive eller ikke. Videre sa hun at i dette prosjektet kan man ta del i og uttrykke det man vil uten å risikere å ikke bli hørt. De andre deltakerne



smilte og sa seg enige, og prosjektleder 1 ga deltakeren et bekræftende blick og stilte videre spørsmål om hvorfor dette er viktig for både deltakerne og andre ungdom i kommunen.

### **“Demokratiskole”**

På samme måte som i skolen, er noe av målet med ungdomsprosjektet å skape trygge og inkluderende omgivelser for deltakerne. En kan derfor trekke tråder mellom lærerrollen og ungdomsprosjektets ledere, som jo nettopp skal sørge for å skape en arena der ungdom på en trygg måte kan oppleve å ytre sine meninger. Våre observasjoner og funn viser at ungdomsprosjektet har skapt en trygg ytringsarena både for uenighetsfellesskap og for demokratisk trening i hvordan demokratiet kan fungere. På et av møtene vi observerte hadde Sasha en dialog med prosjektleder 1. Hun ønsket å stille opp i en debatt med en partiuavhengig organisasjon som et underprosjekt i ungdomsprosjektet. Prosjektleder 1 forklarte at tanken var fin, men at ungdommene ikke kom til å få noe ut av debatten. Bakgrunnen for dette er at organisasjonen, som er kjent for å uttrykke hatefulle ytringer mot en religion, ikke ønsker fredelige debatter, men at de ønsker å lage opprør. Prosjektleder 1 forklarte at hun selv tidligere hadde forsøkt å ha en rolig diskusjon med organisasjonen, og beskrev “det er som å diskutere med en vegg, bare at veggen ikke kommer etter deg og forteller deg hvor hjernevasket og dum du er”. Sasha uttrykte raskt at hun forstod at et slikt forsøk antakeligvis ville være mer opprivende enn effektivt. Samtalen ble allikevel fruktbar for Sasha og de andre ungdommene, som da sammen med prosjektleder 1 kom opp med idéen om å lage et arrangement, som bidrar til større forståelse for hvorfor denne organisasjonen får lov til å ytre sine meninger i samfunnet. Ungdommene og prosjektleder 1 ble etter hvert enige om at ungdom i arrangementet kunne stille spørsmål til politi, jurister og andre voksne med faglig bakgrunn, slik at det for ungdommene oppleves at de blir hørt. En slik inkludering av ungdommer i samfunnet er viktig for at barn og unge skal fortsette å ta del i, og videreutvikle demokratiet (Børhaug, 2017).

Ordet “demokratiskole” har kommet opp under samtaler vi har hatt med prosjektlederne, og er én måte de beskriver hva de egentlig gjør i ungdomsprosjektet. De har dog presisert at det i størst grad handler om å gi ungdom verktøy de kan bruke for å lovlig og demokratisk utøve sine ytringer i samfunnet, både gjennom ord og handlinger. Stray og Sætras (2015) forskning belyser hvordan spesielt samfunnsfaget i skolen står i posisjon til å bidra til demokratisk opplæring, blant annet gjennom å åpne opp for debatt og uenighetsfellesskap. Vi tenker at en derfor i stor grad kan trekke linjer mellom noen deler av spesielt samfunnsfaget i skolen og

ungdomsprosjektet. Bragdø og Mathé (2021) påpeker at samfunnsfaget har potensiale for videreutvikling når det kommer til demokratiopplæring. Ungdomsprosjektet inviterer til alternative former for demokratisk deltakelse og vektlegger diskusjon som et demokratisk verktøy. Dette er forslag Bragdø & Mathé (2021) viser til for å videreutvikle demokratiopplæringen i samfunnsfaget.

På vår første feltobservasjon observerte vi møte mellom tre av ungdommene og prosjektleder 1. Vi satt alle rundt et bord, og deltakerne snakket om hva de skulle bestille. Etter hvert som samtalen fløt mellom deltakerne og prosjektleder 1, tok Iben opp at hun hadde en vanskelig prøve på skolen den dagen, og derfor var litt sliten. Temaet engasjerte raskt ungdommene, og prosjektleder 1 spurte dem om hva de syntes om lekser i skolen. Deltakerne så litt på hverandre før Sasha svarte at hun var glad skolen hun går på har gått bort i fra de klassiske leksene. De andre deltakerne sa seg enig, men nevnte også noen fordeler med lekser. Det var for oss tydelig i denne situasjonen at prosjektleder 1 er flink til å legge til rette for diskusjonsstartere, og videre stilte kritiske oppfølgingsspørsmål om hvorfor deltakerne mente lekser i skolen ikke er nødvendig. Slik ble samtalen rundt bordet engasjerende for ungdommene, og de ble alle sammen aktivt med i samtalen. I flere av dialogene vi har observert mellom deltakere og prosjektlederne, har vi sett at lederne har lagt føringer som har ført til fruktbare samtaler.

Ungdomsprosjektet åpner opp for ulike kontroversielle temaer som rasisme, kjønn og seksualitet, vold i nære relasjoner, klimakrisen og terror, og har fokus på at det skal være mulig å diskutere alle typer tema. Mattsson (2018) peker på at lærere i skolen ofte unnviker kontroversielle og sensitive temaer. For å bidra til forebygging av utenforskap, og i verste fall radikaliserings og voldelig ekstremisme, må det være rom for alle temaer i klasserommet, også de som er sensitive og kontroversielle, hevder han (Mattsson, 2018, s. 94). Dette støttes til dels også opp av Davies (2016), som peker på hvordan skolen har et særlig ansvar når det kommer til å bygge ungdommers resiliens og selvtillit i undervisningen (s. 46). For at det skal fungere som et forebyggende element, er det helt essensielt at også lærere bygger selvtillit og kunnskap om kontroversielle temaer, og tør å bringe det på banen i klasserommet.

## 6. Avsluttende drøfting

I denne teoretiske og empiriske analysen har vi utforsket hvordan et ungdomsprosjekt jobber for å forebygge utenforskap for ungdom med diskrimineringsgrunnlag gjennom praktisk demokratiopplæring. Dette har vi gjort med bakgrunn i forskningsspørsmålene:

1. Hvordan arbeides det med forebygging i prosjektet?
2. Hvordan opplever ungdommene å delta i prosjektet?
3. Hvilke erfaringer har ungdommene med demokratiopplæring i og utenfor prosjektet?

Studien har tatt for seg refleksjoner fra ungdommene om deltakelse, intervju av prosjektledere og observasjoner over en gitt periode. Hensikten har vært å få innblikk i et kommunalt tiltak hvor målet er å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme.

### 6.1. Oppsummering

På bakgrunn av problemstillingen: *Hvordan drives forebyggende arbeid mot utenforskap gjennom demokratiopplæring i et ungdomsprosjekt på Agder?* vil vi nå gjøre en kort oppsummering av studiens funn. Basert på tidligere forskning har skolen potensiale i å bidra forebyggende gjennom demokratiopplæring. Samtidig er det viktig å påpeke at forskning på demokratiopplæring viser en utfordring i å forankre demokratiopplæringen i alt arbeid i skolen (Mattsson, 2018, s. 39).

Et viktig funn er hvordan man driver praktisk demokratiopplæring i dette prosjektet. Dette fremheves som tydelig positivt fra deltakernes side, og settes på mange måter opp som kontrast til hvordan demokratiundervisningen foregår i skolen. Det er tydelig at ungdommene sammenligner ungdomsprosjektet og skolen, men at de er opptatt av å peke på at det er svært få likheter mellom det de lærer. De opplever tilnærmingen til demokrati og medborgerskap i ungdomsprosjektet som mer praktisk og rettet mot konkrete mål, noe de ser på som verdifullt for deres fremtidige samfunnsrolle. I skolen opplever de demokratiopplæringen som teoretisk, uinteressant og med mangel på muligheter til reell medvirkning. Deltakerne har fått erfare medvirkning på ulike samfunnsarenaer, noe Davies (2016) trekker fram som et prinsipielt grunnlag for å utvikle demokratisk resiliens. Deltakerne ser på prosjektet som en sosial møteplass og en plass for læring. Videre vil vi fremheve betydningen av prosessmedvirkning, som gir deltakerne erfaring i å være medvirkende i alle deler av et prosjekt - fra start til slutt.

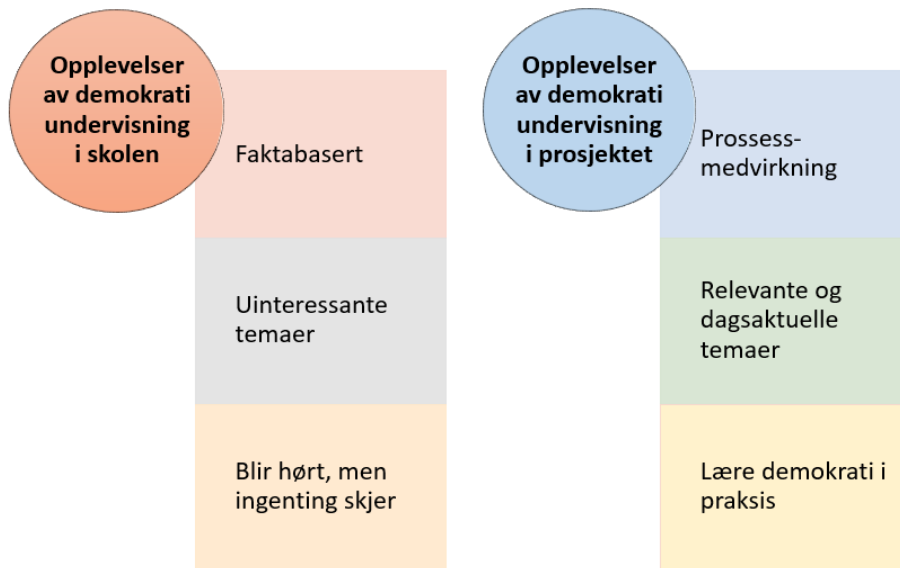
Davies (2016) peker på at nettverksbygging, oppøving av kritisk tenkning og aktivt medborgerskap der ungdom føler seg sett og hørt, er helt sentralt i forebyggingsarbeidet. Deltakerne har fått et innblikk i hvordan det er å planlegge, gjennomføre og evaluere ulike prosjekter de selv har hatt ønske om. Dette kan være med å påvirke deres samfunnsengasjement i positiv retning, ved å gi dem økt selvtillit og mestringstro.

Ifølge prosjektskissen har målgruppen for dette ungdomsprosjektet vært ungdommer som i liten grad deltar i demokratiske prosesser, og har opplevd en grad av utenforskap. Gjennom feltarbeidet har vi sett hvordan ungdommene har utvidet sitt sosiale nettverk, men også hvordan prosjektlederne har bidratt som støtte for videre engasjement og deltakelse. Ut fra feltarbeidet ser det ut til at ungdomsprosjektet, så langt det var kommet, hadde gitt ungdommene nye og flere arenaer å ytre seg på. Ungdomsprosjektets mål var å motvirke utenforskap både for ressursgruppa, men også i disse ungdommenes videre nettverk. Tiltaket *kan* virke forebyggende gjennom delprosjekter som ungdommene arrangerer, og også ha en større rekkevidde enn kun å omfatte de syv deltakende ungdommene. Ved å bygge relasjoner, kunnskap og samfunnsengasjement kan ungdomsprosjektet virke forebyggende mot utenforskap. Innlemmelse gir en form for verdiskapning (Wadel, 2008, s. 250), noe ungdommene har fått gjennom relasjonene de har skapt. Det er for oss vanskelig å konkludere med i hvilken grad ungdomsprosjektet motvirker utenforskap, da det er et pågående prosjekt. Dog kan prosjektet ha bidratt til innlemmelse, slik Wadel (2008) beskriver som deltakelse og samhandling i et fellesskap.

Med tanke på vårt didaktiske perspektiv i denne oppgaven, har det vært svært interessant å se hvordan deltakerne opplever demokratiopplæringen i ungdomsprosjektet versus i skolen. Våre funn viser at deltakerne savner mer praktisk og virkelighetsnær demokratiopplæring i skolen, noe vi tar med oss på veien inn i læreryrket.

## 6.2. Implikasjoner for samfunnsfaget

Basert på denne case-studien, vil vi også trekke inn hvilke implikasjoner våre funn kan ha for samfunnsfaget og demokratiundervisning. Basert på prosjektdeltakernes refleksjoner, har vi laget en figur som viser hvordan informantene opplever demokratiundervisning i skolen versus i ungdomsprosjektet:



Figur 4: Oversikt over deltakernes opplevelse av demokratiundervisning i prosjektet og på skolen.

Som oversikten viser er det stor forskjell på hvordan deltakerne opplever demokratiundervisningen i skolen, i forhold til hvordan de opplever den i ungdomsprosjektet. Deltakerne påpeker at ungdomsprosjektet arbeider med de metodene de ønsker. Å få sin stemme hørt og opplevelse av medbestemmelse, i tillegg til punktene over, står sentralt i demokratiopplæringen i ungdomsprosjektet. Fra et elevperspektiv er det tydelig at deltakerne ønsker seg mer ansvar i undervisningen, og derav flere muligheter til medvirkning. Vi opplever funnene som interessante i henhold til vår fremtidige rolle som samfunnsfaglærere.

Våre intervjuer baserer seg på fire informanter, som gjør at våre funn ikke kan generaliseres og gjenspeile hva som foregår i norske klasserom. Likevel er det interessant å sammenligne med forskning på feltet, som viser at liberaldemokratiske perspektiver som valg og politiske partier får mye plass i undervisningen (Bragdø & Mathé, 2021). Bragdø og Mathé (2021) mener det må gis større plass til deltakerdemokratiske perspektivet slik at elevene har mulighet til å påvirke utenom politiske valg. Gjennom våre funn ser vi at ungdommene har lyst til å lære om demokrati på et mer praktisk nivå, lik det Bragdø og Mathé foreslår. Christensen (2015) trekker inn at samfunnsfagundervisningen bør inneholde temaer som angår elevenes livsverden for å skape engasjement. Dette viser at relevant og dagsaktuell undervisning er noe som blir sett på som viktig i forskningssammenheng, men også gjennom våre funn.

Ungdomsprosjektet har utvidet vårt syn på hvordan vi som fremtidige samfunnsfaglærere kan undervise i demokrati, både forebyggende for å unngå utenforskap og for å sikre at elevene

ønsker å delta i samfunnet. Vi har tatt lærdom i både hva som burde inkluderes kunnskapsmessig, men også gjennom det sosiale. Å gi elevene en trygg arena for ytring, rom der man kan utforske sin egen stemme, være uenig med hverandre, men likevel tolerere hverandre, og oppmuntre til samfunnsdeltakelse vil være viktige perspektiver for oss i lærerrollen. Vi har også sett hvordan frivillige arenaer kan være nyttig for forebyggingsarbeidet, som et supplement til demokratiopplæringen i skolen.

Måten ungdomsprosjektet jobber på kan være til direkte inspirasjon for samfunnsfaget og undervisning av demokratiopplæring i skolen med tanke på prosessmedvirkning, elevens livsverden og temaer som angår elevene. Det å gi elevene rom for planlegging, lytte til dem og la dem bidra er viktig for deres motivasjon og videre interesse for samfunnsmedvirkning. Noen metoder vi kunne tenkt oss å utforske i samfunnsfaget kan være å la elevene

- utvikle egne prosjekter.
- delta i og arrangere sine egne demonstrasjoner.
- holde appeller.
- invitere lokale stemmer til klasserommet.
- ha undervisning utenfor klasserommet.
- følge politiske prosesser.
- arrangere folkemøte med alle elevene på skolen.
- delta i det offentlige ordskiftet (eksempelvis gjennom leserinnlegg, kronikker, debatter, høringer).

For at elever skal lære å medvirke, må prosessene oppleves som reelle. Disse metodene ville naturligvis være enklere å gjennomføre i en gruppe som er motivert og som har søkt seg inn i et slik type prosjekt som det vi har fulgt. Det at deltakerne selv har valgt å være med, spiller inn på deres motivasjon i prosjektet. Deltakerne har også vist å ha et visst samfunnsengasjement. Et klasserom med mange elever vil ha stor variasjon i motivasjon og kunnskap. Arbeidsmetodene kan også være svært krevende for elevene.

Likevel er det i ny læreplan stort fokus på elevaktive og utforskende metoder, blant annet gjennom å gi elevene erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette underbygges også av forskningen til Davies (2016), som påpeker at metodene kan virke forebyggende i den form at det bidrar til elevens oppøving i demokratisk resiliens. Med demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema

krever det rom for utvikling av fungerende metoder, kompetanseheving og interesse blant lærere til å prioritere å gi elevene nok tid til utforskning og mestring.

### 6.3. Veien videre

Etter gjennomføring av denne studien ser vi mulighet for videre forskning. Studien er kvalitativ, med feltarbeid som hovedmetode, og er derfor ikke representativ for hele befolkningen og andre lignende tiltak andre steder i landet. Med tanke på vår tidsavgrensning og oppgavens omfang, er det begrenset hvor mye i dybden vi har kunnet utforske. Om vi hadde hatt mer tid, kunne en komparativ studie av et lignende prosjekt vært spennende, både i og utenfor skolen. Som Bjørgo (2015) påpeker, er det viktig å understreke at et slikt konkret tiltak andre steder kan føre til andre vurderinger og utfall. Ungdomsprosjektet er fortsatt i utvikling og bærer preg av at innholdet vurderes kontinuerlig. Det kan derfor også være interessant for videre forskning å gjennomføre flere feltarbeid og undersøkelser i ungdomsprosjektet for å oppnå mer helhetlig forskning på feltet.

Prosjektlederne antydte i intervjuet at et videre samarbeid med UiA kunne vært interessant for å utarbeide metoder for måling av effekten av prosjektet på lengre sikt. Vi håper at denne masteroppgaven kan bidra til kompetanseheving innen forebygging av utenforskap, og at våre studier ses på som et springbrett til videre forskning på feltet.

## Litteraturliste

- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*. (Nr Q-16/2013) [Rundskriv]. Regjeringen. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv\\_q16\\_2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf)
- Barneombudet (u.å.). *#1 Arbeide for å forebygge utenforskap blant barn og unge*. Hentet 23. februar 2022 fra <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/vare-satsingsomrader/1-arbeide-for-a-forebygge-utenforskap-blant-barn-og-unge>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Bjørgo, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus*. Oslo: Politihøgskolen. [https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/284584/forskning\\_paa\\_forebygging.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/284584/forskning_paa_forebygging.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Bjørgo, T. (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Universitetsforlaget.
- Bragdø, M. B. & Mathé, N. E. H. (2021) "Ungdomsskoleelevers demokratiske deltakelse". Publisert på Utdanningsforskning.no. Hentet 03.mai 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/ungdomsskoleelevers-demokratiske-deltagelse/>
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og utdanning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (s. 15-30). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K.(2016). Ein skule for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(4), s. 326-340.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–18.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagforlaget.
- Christensen, T. S. (2015). Hva er samfundsfag?. I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 9-44). Frydenlund.
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I I. Helleve (red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Fagbokforlaget.
- Davies, L. (2016). Wicked problems: How Complexity Science Helps Direct Education Responses to Preventing Violent Extremism. *Journal of Strategic*, 9(4), 32-52. <http://dx.doi.org/10.5038/1944-0472.9.4.1551>
- Datatilsynet. (2019, 17. juli). *Hva er personlige opplysninger?*. <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>



- Drammen kommune. (2020). *Forebygging av utenforskap, radikaliserings og voldelig ekstremisme: fra ord til handling*. Drammen kommune.  
<https://www.drammen.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/dokumenter/handlingsplan-2020-redigert.pdf>
- Erdvik, I., B. & Ervik, R. (2022). *Frivillige organisasjoners arbeid for inkludering av barn og unge*. (2022:2). Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.  
[https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2837166/Sivilsamfunn\\_Rapport\\_2\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2837166/Sivilsamfunn_Rapport_2_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Språkrådet og Universitetet i Bergen. (u.å.). *Forebygge*. Hentet 6.april 2022 fra  
<https://ordbokene.no/bm/16110/forebygge>
- Frank, K. (2020, 25. mars). *Hva er resiliens?* Norsk psykologforening.  
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/hva-er-resiliens>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hegna, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2018). Ungt medborgerskap: Kunnskap, mobilisering og deltakelse. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 7-27.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/71246/Hegna%2b%25C3%2598deg%25C3%25A5rd%2bSeland%2b2018%2bTfU-1-2018-Artikkel-Ungt-medborgerskap.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L.L. (2016). Uenighetsfellesskap: en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. Dembra-publikasjon*, 16(1). [https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra\\_artikkelsamling\\_2016\\_03\\_1korr.pdf](https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_03_1korr.pdf)
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Lenz, C. (2020) "Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme". Publisert på Utdanningsnytt.no. Hentet 19.januar 2022 fra

<https://www.utdanningsnytt.no/ekstremisme-ensomhet-fagartikkel/forebygging-av-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/261081>

- Lid, S., Winsvold, M., Søholt, S., Hansen, S.J., Heierstad, G. & Klausen, S.J. (2016). *Kommunenes rolle i forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme* (NIBR rapport 2016:12). By- og regionsforskningsinstituttet NIBR. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5804/2016-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martinussen, W. (2003). *Folkestyre?: Politisk medborgerskap i Norges over den siste generasjonen*. (Rapportserien/ Makt- og demokratiutredningen 1998-2003; nr 59). Makt- og demokratiutredningen 1998-2003.
- Mathé, N. E. H. & Elstad, E. (2018). Students' Perceptions of Citizenship Preparation in Social Studies: The Role of Instruction and Students' Interests. *Journal of Social Science Education*, 18(3), 74-86. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/881/1016>
- Mattsson, C. (2018). *Extremisten i klassrummet - Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54795/1/gupea\\_2077\\_54795\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54795/1/gupea_2077_54795_1.pdf)
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 32 (2020-2021). *Ingen utenfor- En helhetlig politikk for å inkludere flere arbeids- og samfunnslivet*. Det kongelige arbeid- og sosialdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1f2d9ff9a64db2967817b0b337702c/no/pdfs/stm202020210032000dddpdfs.pdf>
- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordbruch, G. & Sieckelinck, S. (2018). *Transforming schools into labs for democracy*. [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/about-ran/ran-edu/docs/ran\\_edu\\_transforming\\_schools\\_into\\_labs\\_for\\_democracy\\_2018\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_transforming_schools_into_labs_for_democracy_2018_en.pdf)
- Normann, T. M. & Hetland, A. (2021, 29. november). *Unge som faller utenfor og deres inntektsutvikling*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/unge-som-faller-utenfor-og-deres-inntektsutvikling>
- NSD. (u.å). *Hva er personlige opplysninger*. Hentet 2.mars 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hva-er-personopplysninger/>

- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Ryen, E., Granlund, L. & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryden (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Salto. (2018). *Handlingsplan 2018-2021: mot hatkriminalitet og voldelig ekstremisme i Oslo*. Oslo kommune. <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13267664-1517384975/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Salto%20-%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/3%20Hatkriminalitet%20og%20voldelig%20ekstremisme/Handlingsplan%202018-2021%20%E2%80%93%20mot%20hatkriminalitet%20og%20voldelig%20ekstremisme%20i%20Oslo.pdf>
- Sjøen, M. (2021) “Når forsøk på inkludering blir ekskludering”. Publisert på Utdanningsforskning.no. Hentet 14.mars 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/nar-forsok-pa-inkludering-blir-ekskludering/>
- SLT handlingsplan 2020-2024. (2020). *SLT handlingsplan 2020- 2024: Handlingsplan for rus- og kriminalitetsforebygging i Moss (SLT) 2020-2024*. Moss kommune. <https://www.moss.kommune.no/f/p1/icb3431cb-0be6-4a10-a05a-db351d6b091f/slt-handlingsplan-2020-2024-endelig-vedtatt-kommunestyret-170920.pdf>
- Strand, A. H. & Kindt, M. T. (2019). *Unge i utsatte boområder - en kunnskapsoversikt*. (Fafo-notat 2019:24). Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon. <https://www.fafo.no/images/pub/2019/10314.pdf>
- Stray, J.H., & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole - en undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 460-471.
- Stray, J.H. (2019) “Skolens samfunnsmandat”. Publisert på Utdanningsnytt.no. Hentet 9.februar 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Strømsnes, K. (2009). *Folkets makt: Medborgarskap, demokrati, deltakelse*. Gyldendal Akademisk.
- Sætra, E. (2018) “Demokratilæring gjennom bruk av kontroversielle spørsmål”. Publisert på Utdanningsforskning.no. Hentet 19.januar 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/demokratilaring-gjennom-bruk-av-kontroversielle-sporsmal/>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

- Tjora, A. (2021, 23. februar). *Utenforskap*. Det store norske leksikon. <https://snl.no/utenforskap>
- Trysnes, I. & Skjølberg, K. H-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I K.G. Eriksen, Beate Goldschmidt-Gjerløw & M.K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52-67). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994, 7.-10. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 5.januar). *Elevundersøkelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsforskning. (2022) “Vi reviderer elevundersøkelsen”. Publisert på Utdanningsforskning.no. Hentet 25.april 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/vi-reviderer-elevundersokelsen/>
- Wadel, C. (2008). Innlemmelser i sosiale fellesskap. *Sosiologisk tidsskrift*, 08(3), 237-253. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2008-03-02>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm.
- Winsvold, M., Mjelde, H. & Loga, J. (2019). Hva skal forebygges, og hvordan?: Muslimske trossamfunn syn på egen rolle i forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (s. 115-130). Gyldendal.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide deltakere

I vår intervjuguide er det organisert etter tema og hovedspørsmål med eksempler til oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden er ment som et hjelpemiddel og trenger ikke å følges slavisk.

### Intervjuguide til intervju av ungdommene:

#### A. Informasjon og interesser

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
  - Har du bodd i samme by hele livet?
  - Hva er du god til?
2. Hva liker du å gjøre på fritiden? (eksempler?)
  - Har du noen hobbyer eller noe du er glad i å gjøre?
  - Hva synes du er gøy å finne på utenfor skoletid?

#### B. Prosjektet

1. Hva tenker du at prosjektet handler om?
  - Hvis du skulle beskrevet dette prosjektet til noen som ikke er med, hva ville du sagt da?
2. Hvor hørte du om prosjektet og hvorfor hadde du lyst til å være med?
  - Hvordan kom du med i dette prosjektet?
  - Kjente du noen fra før av?
  - Hvordan er det å være med og var det slik du forventet?
  - Er det noe med prosjektet som overrasket deg?
3. Hvilke opplevelser har du fått av å være med på dette prosjektet?
  - Hva har dere pratet om?
  - Hva har du likt?
  - Hva har du ikke likt?
4. Hva har du lært av å være med?
  - Hva var det?
  - Hvordan var det?
  - Tenker du at du har lært noe som kan være nyttig for deg?
    - hva og på hvilken måte?
  - Har du lært noe i prosjektet som du tror du vil ta i bruk senere i livet?
    - hva og på hvilken måte?
5. Har du blitt kjent med noen nye ved å være med på dette prosjektet?

- i. Ja: hvem, hvordan ble dere kjent, kunne dere blitt venner utenfor dette prosjektet?
- ii. Nei: Har noen prøvd å prate med deg, har du pratet med noen andre?

## C. Skole

1. Hvordan trives du på skolen?
  - Hva liker du med skolen og hvorfor?
  - Hva liker du ikke med skolen og hvorfor?
  - Hva savner/trenger du i skolen?
2. Skolen og prosjektet
  - Er det noen likheter med det dere lærer på skolen og det dere lærer her?
  - Er det noen ulikheter med det dere lærer på skolen og det dere lærer her?
  - Hva synes du er den største forskjellen med å være med her enn å lære om lignende temaer på skolen?
3. På hvilken måte har du fått vært med å bestemme eller ta avgjørelser på skolen? F.eks. hva dere skal gjøre i timen, elevrådsrepresentanter etc.
  - Hva har du kommet med innspill om/hva har du fått bestemme?
  - Hvis ja: Hvordan har du fått være med å bestemme? F.eks. avstemning, komme med innspill som har blitt hørt etc.
  - Hva synes du om å få være med å bestemme?
4. Har du noen erfaringer med å være uenig med noen på skolen?
  - Hva skjedde?
  - Tør du å si din mening på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

## D. Demokrati og medborgerskap

1. Hva tenker du på når du hører ordet demokrati?
  - Har du lært noe om noe du forbinder med demokrati i prosjektet?
  - Har du lært noe nytt om demokrati?
2. Hva tenker du når du hører ordet medborgerskap?
  - Hvordan tenker du at du kan være med på å påvirke?
3. Husker du noen spesielle temaer som har skapt diskusjon eller uenigheter når du har vært med på prosjektet? F.eks. at noen har ment noe annet enn deg.
  - i. ja: Hva skjedde? Hva var dere uenige om? Hvordan reagerte du? Hvordan sluttet diskusjonen?

- ii. Nei: Pleier du å prate om ting du er engasjert i? Hva kan det være?
4. Opplever du å bli hørt og respektert for det du sier i dette prosjektet?
    - Hvorfor/hvorfor ikke?
  5. Har du fått muligheten til å være med å bestemme/medvirke i dette prosjektet?
    - På hvilken måte har du (ikke) fått vært med å medvirke/fått være med å bestemme i dette prosjektet?
    - Har du kommet med innspill om hva du har lyst til å gjøre?
  6. Hva synes du om å få være med å bestemme og si din mening?
    - Hvordan opplever du at meningene dine blir hørt?
    - Opplever du at meningene dine blir hørt?
    - Tør du å si din mening? Hvorfor/hvorfor ikke?

#### **E. Avslutningsspørsmål**

1. Har du opplevd det som betydningsfullt og/eller lærerikt å være med i prosjektet?
  - Hva var bra?
  - Noe spesielt du husker ekstra godt fra prosjektet så langt?
  - Kunne du ønske at noe var annerledes med prosjektet?
2. Er det noe mer du har lyst til å dele angående temaet eller ungdomsprosjektet som vi ikke har spurt om?
3. Er det noe du mer du har lyst til å legge til?

## Vedlegg 2: Intervjuguide prosjektledere

I vår intervjuguide er det organisert etter tema og hovedspørsmål med eksempler til oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden er ment som et hjelpemiddel og trenger ikke å følges slavisk.

### Intervjuguide til leder/ansvarlige for prosjektet:

#### A. Tiltaket

1. Kan du/dere fortelle litt om tiltaket dere har satt i gang?
  - Hva er bakgrunnen for dette prosjektet?
  - Finansiering av prosjektet, hvem er «eier»?
  - Hvordan gjennomføres det? Rekruttering?
  - Kartlegging og analyse av innhold og deltakere
2. Hva ønsker dere at dette prosjektet skal gjøre for ungdommene som er med?
  - På hvilken måte tenker dere at dette tiltaket kan bedre situasjonen for ungdommene?
3. Har du/dere noe tidligere erfaring fra andre type lignende prosjekter?
4. Hvilke aktører/instanser samarbeider dere med?
  - Fortell litt om dette samarbeidet

#### B. Prosjektinnhold

1. Hvilke fokusområder har dere valgt å ha med når dere har bestemt innholdet for prosjektet?
  - Hvordan gikk dere frem når dere skulle velge innhold?
  - Hvorfor mener dere det er viktig å sette fokus på dette?
2. Dere har ønsket deltakerens stemme inn i prosjektet – kan dere fortelle mer om det (hvorfor og hvordan)?
  - Hvilke utfordringer har/kan dere møte på?
3. Hva mener dere er det viktigste med prosjektet?
  - Hvilke kunnskaper og ferdigheter ønsker dere ungdommen sitter igjen med når de er ferdige?
  - Har dere noen tanker om hvordan man kan «måle suksess» i dette prosjektet?

#### C. Avslutningsspørsmål

1. Hvilke tiltak blir gjort for at dette prosjektet skal fungere?
  - Evaluering av prosjektet så langt
  - Vil dere anbefale dette prosjektet til andre distrikter som et forebyggende tiltak?
2. Er det noen andre tiltak du/dere mener burde vært med/gjort?



- Hva er det som hindrer at disse tiltakene ble gjort?
3. Er det noe du vil tilføye denne samtalen?
- Noe du føler vi burde spørre deg om eller noe annet du mener er viktig for oss å få med angående dette prosjektet?

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema deltakere

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«masteroppgave om inkludering og deltakelse»?*

Hei! Har du lyst å delta i vårt forskningsprosjekt? Vi vil studere hvordan du opplever å være med i demokratiprojektet på Samsen, og i dette skrivet gir vi deg informasjon om målene med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er to masterstudenter som ønsker å høre hva din erfaring med demokratiopplæring er og hvordan du opplever å være med på dette prosjektet. Vi deltar som observatører, og ønsker også samtaler med deg som er med i prosjektet.

Vi er med i et forskningsprosjekt knyttet til fakultet for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder. Resultatene fra forskningen vår kan bli brukt til videre forskning på UiA.

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

Leder for forskningsprosjektet er vår veileder Irene Trysnes ved Universitetet i Agder.

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

Vi ønsker å studere og forske på hvordan dette prosjektet fungerer, og derfor ønsker vi å observere og intervjuer deltakerne i prosjektet. Intervjuene og observasjonene vil være anonyme, det vil si at det ikke vil være mulig å identifisere deg i vår masteroppgave.

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

Dersom du velger å delta i på vårt masterprosjekt innebærer det at vi kan samtale med deg underveis i prosjektet og avtale tid for å intervjuer deg. Det vil ikke påvirke din deltakelse i prosjektet, og du kan bidra så mye du selv ønsker. Spørsmålene som vil bli stilt under intervjuet vil være knyttet til prosjektet på Samsen, og du kan selv velge om du vil svare. Vi er nysgjerrige på dine tanker, og ønsker å høre dine erfaringer og meninger rundt prosjektet. Opplysningene registreres gjennom notater, anonymiseres og lagres elektronisk i lukkede filer i UiA's database i Teams.

#### **Det er frivillig å delta**

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon du har bidratt med vil da bli slettet.



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

Informasjonen du oppgir i samtaler med oss blir anonymisert, og det er kun vi som skriver oppgaven som har tilgang til informasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Vi er ferdige med forskningsprosjektet 20.05.2022. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet under.

### **Hvor kan du finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker å vite mer, ta kontakt med:

Universitetet i Agder ved prosjektansvarlig/veileder  
Irene Trysnes: [irene.trysnes@uia.no](mailto:irene.trysnes@uia.no)

eller masterstudentene  
Elise Moland Hansen: [elismh17@uia.no](mailto:elismh17@uia.no)  
Ingrid Skudal Egede-Nissen: [ingrie16@uia.no](mailto:ingrie16@uia.no)

Med vennlig hilsen

Irene Trysnes

Elise Moland Hansen & Ingrid Skudal  
Egede-Nissen

*Prosjektansvarlig/Veileder*

*Masterstudenter*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg samtykker til:

å delta på intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Samtykkeskjema prosjektledere

### Vil du delta i forskningsprosjektet «*masteroppgave om inkludering og deltakelse?*»

Dette er et informasjonsskriv til deg som prosjektansvarlig, om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor vi vil studere hvordan ungdom opplever å være med i demokratiprojektet på Samsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er to masterstudenter som ønsker å gjøre en casestudie av et tiltaksprogram for ungdom på Agder. Vi har fått lov til å være med på dette prosjektet som observatører. Vi ønsker også å gjennomføre intervjuer av ungdommene som er med i dette prosjektet og prosjektets ansvarlige. Formålet med denne oppgaven er å se på hvordan det arbeides med demokratiopplæringen utenfor skolen. I vår masteroppgave skal vi undersøke om deltakelse i demokratiet og uenighetsfellesskapet kan bidra til å få ungdommer til å føle seg mer inkludert i samfunnet. Gjennom observasjoner og intervju ønsker vi å se på ungdommers erfaring når det kommer til demokratiopplæring og hvordan de opplever å være med på dette prosjektet.

Vi er med i et forskningsprosjekt tilknyttet fakultet for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder. Resultatene som kommer frem i vår masteravhandling kan bli brukt til videre forskning innenfor feltet.

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

Samfunnsvitenskapelig Fakultet ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder på masterprosjektet er Irene Trysnes.

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

Vi ønsker å studere og forske på hvordan dette prosjektet fungerer, og derfor ønsker vi å observere og intervju prosjektansvarlige om prosjektet i tillegg til deltakere.

#### **Hva innebærer det å delta?**

Dersom du velger å delta i på vårt masterprosjekt, innebærer det at vi avtaler å samtale med deg. Spørsmålene som vil bli stilt under intervjuet vil være knyttet til prosjektet. Opplysningene registreres gjennom notater og lydopptak, anonymiseres og lagres elektronisk i lukkede filer i UiA's database i Teams. Lydopptak transkriberes og slettes fortløpende.

Det er mulig å se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i masterprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene du gir oss til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved behandlingsansvarlig institusjon, Universitetet i Agder, er det kun de forskende masterstudentene som skal skrive oppgaven som har tilgang til persondata. For at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil vi erstatte navn og eventuelle kontaktopplysninger. Opplysninger om deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen.

## **Hva skjer med opplysningene du har gitt når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20.mai 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger bli slettet.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger om deg

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av rettighetene, ta kontakt med:

Universitetet i Agder ved prosjektansvarlig/veileder  
Irene Trysnes: [irene.trysnes@uia.no](mailto:irene.trysnes@uia.no)

eller masterstudentene  
Elise Moland Hansen: [elismh17@uia.no](mailto:elismh17@uia.no)  
Ingrid Skudal Egede-Nissen: [ingrie16@uia.no](mailto:ingrie16@uia.no)

- Vårt personvernombud: [personverombud@uia.no](mailto:personverombud@uia.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Irene Trysnes

Elise Moland Hansen & Ingrid Skudal  
Egede-Nissen

*Prosjektansvarlig/Veileder*

*Masterstudenter*

---

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*masteroppgave om inkludering og deltakelse*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

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

---

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 5: godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om utenforskap - casestudie](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

438114

### Prosjekttittel

Masteroppgave om utenforskap - casestudie

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

### Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
21.12.2021	Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemat 21.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

### 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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige 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).

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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



Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>.

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!