

VELFERDSFORSKNINGSINSTITUTTET NOVA

Politisk mestringstro i ungdomsskolen

Casestudie om demokrati- og medborgerskaps-
undervisning i fire norske ungdomsskoler

ANDERS G. KJØSTVEDT, IDUNN SELAND, EVY JØSOK
OG LIHONG HUANG

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Politisk mestringstro i ungdomsskolen

Casestudie om demokrati- og
medborgerskapsundervisning i fire
norske ungdomsskoler

ANDERS G. KJØSTVEDT, IDUNN SELAND,
EVY JØSOK OG LIHONG HUANG

Velferdsforskningsinstituttet NOVA er et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på OsloMet – storbyuniversitetet.

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA

OsloMet – storbyuniversitetet 2023

ISBN 978-82-7894-847-7 (online)

ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © colourbox.com

Layout: Aksell AS

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

NOVA, OsloMet

Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo

Telefon: 67 23 50 00

Nettadresse: www.oslomet.no/om/nova

Forord

Denne rapporten inngår i prosjektet DEMOCIT (Demokrati, læring og mobilisering for unge medborgere), som er et samarbeid mellom forskere ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier og forskere ved Velferdsforskningsinstituttet NOVA, begge ved OsloMet – storbyuniversitetet. DEMOCIT gjennomføres med bevilgning fra Norges forskningsråd og ledes av Lihong Huang, forsker I ved NOVA.

DEMOCIT har som overordnet mål at undervisningen i demokrati og medborgerskap i den norske grunnopplæringen skal styrke elevenes demokratiske deltakelse og tro på at slik deltakelse nytter, uavhengig av ulikhet i elevenes bakgrunn. Resultatene fra DEMOCIT skal brukes i et grunnlag for å videreutvikle samfunnsfaglærerutdanningen ved OsloMet, men vil også ha relevans for andre lærerutdanningsinstitusjoner i Norge og i Norden. Denne rapporten gir innblikk i vår forskning på fire ungdomsskoler i Norge og er basert på intervjuer med skoleledere, lærere og elever. Formålet med forskningen har vært å skape innsikt i hvordan skolen – og spesielt demokrati- og medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag – kan bidra til at de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på ungdommers demokratiske deltakelse reduseres og utjevnes.

Rapporten er skrevet av Anders G. Kjøstvedt, Idunn Seland og Evy Jøsok, alle ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet. Samtlige intervjuer i studien er transkribert av masterstudentene Agri Kalef, Aksel Høybråten, Jenny Holt Holmberg, Jonatan Aas og Mona Paulsmoen. Stor takk til alle fem for grundig utført arbeid!

Takk til Nanna Paaske ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet, for verdifulle tilbakemeldinger på en tidligere versjon av rapporten.

Til sist vil forfatterne av rapporten uttrykke sin takknemlighet overfor de mange som har stilt opp til intervju.

Innhold

Sammendrag	6
1 Innledning	8
Rapportens forskningsspørsmål	10
Sentrale begreper i rapporten	10
Oppbygging av rapporten	14
2 Bakgrunn	15
Demokratiundervisning i norsk skole	15
Kritikk mot skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning	16
Demokratisk skoleledelse	18
Norske samfunnsfaglærere og deres demokrati- og medborgerskapsundervisning	20
Norske ungdommer og demokratisk deltakelse	22
3 Metode	24
Utvalg og gjennomføring	24
Beskrivelse av skolelederutvalget	27
Beskrivelse av lærerutvalget	28
Beskrivelse av elevutvalget	29
Intervjuguider	30
4 Analyse av skolelederintervjuer	32
Styrt innsats for at elevene skal oppleve tilhørighet i skolen som et fellesskap	32
Demokrati og medborgerskap i læreplanverket	35
Aktivt medborgerskap	37
Demokratisk skoleledelse: sammenligning mellom de fire skolene	42
Oppsummering	45
5 Analyse av lærerintervjuer	48
Lærernes bakgrunn (utdanning og erfaring)	48
Lærernes refleksjoner over elevmangfold og inkluderende undervisning	49
Lærernes erfaringer med kollegialt fellesarbeid om innføringen av ny læreplan (LK20)	51
Lærernes refleksjoner rundt sentrale fagdidaktiske begreper	53
Lærernes refleksjoner over egen demokrati- og medborgerskapsundervisning	54
Bruk av kontroversielle spørsmål som en del av egen demokrati- og medborgerskapsundervisning	57
Demokrati- og medborgerskapsundervisning utenfor klasserommet	60
6 Analyse av elevintervjuer	61
Elevenes demokratiforståelse og syn på seg selv som deltaker i demokratiet	61
Elevenes erfaringer med og tanker om demokrati- og medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag	63
Elevenes oppfatning av sin egen evne til å påvirke politiske og sosiale spørsmål i samfunnet eller andre spørsmål av betydning i elevenes egen livsverden	65
Elevenes forhold til og bruk av nyheter på ulike plattformer, deres samfunnsengasjement og politiske interesser	67
7 Oppsummering og hovedfunn	68
Summary	72
Referanser	74
Vedlegg	83

Sammendrag

Denne rapporten presenterer forskningsfunn fra deler av DEMOCIT-prosjektet, med empiri fra fire ungdomsskoler i Norge. Formålet med forskningen har vært kunnskapstilfang om demokrati- og medborgerskapsundervisning i norsk skole. Gjennom casestudier ved fire utvalgte ungdomsskoler har vi belyst følgende problemstilling: Hvordan kan skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning bidra til å utvikle og utjevne sosiale forskjeller i elevenes politiske mestringstro? For å besvare denne problemstillingen har vi utarbeidet tre konkrete forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skoler som lykkes i å utjevne sosiale ulikheter i elevenes politiske mestringstro?
2. Hvilke temaer og hvilke didaktiske vurderinger legges til grunn for samfunnsfagundervisningen i disse skolene?
3. Hvordan opplever elevene undervisningen i disse skolene?

Våre analyser er fundert på individuelle intervjuer med 4 rektorer, individuelle intervjuer med 16 samfunnsfaglærere og gruppeintervjuer med 34 elever på 9. trinn.

Rektorene gir alle eksempler på hvordan de som skoleledere bidrar til at elevene skal utvikle seg til demokratiske medborgere, og de anser alle det å bidra til sosial utjevning som en naturlig del av skolens demokratiopplæring. Samtidig ser vi at rektorene på ulikt vis bruker den eksisterende skolestrukturen for å legge til rette for møteplasser for elever, lærere og skolens ledelse. Slike møteplasser er viktige for elevenes opplevelse av at deres meninger er av betydning, og at det nytter å argumentere for sitt syn.

Samfunnsfaglærerne ved alle fire skoler vektlegger klasseromsdiskusjoner som det viktigste didaktiske verktøyet i demokrati- og medborgerskapsundervisning, de er også samstemte i at dette er den beste metoden for å oppøve elevenes evne til å uttrykke sin mening samt å respektere andres. Det som klart skiller ut lærerne ved de skolene som klarer å utjevne de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro, er at de har et mye mer åpent og bevisst forhold til det å inkludere kontroversielle spørsmål i undervisningen. De er også opptatt av å fagliggjøre det som kan oppleves som kontroversielt, slik at det er lettere å løsrive det fra elevenes subjektive og personlige meninger.

Elevene vi har intervjuet, gir uttrykk for en noe smal forståelse av hva demokrati og demokratisk deltakelse er, da de primært sidestiller dette med politiske institusjoner og deltakelse i valg. Dermed har de også vanskelig for å se på seg selv som deltakere i demokratiet. Elevene sier de lærer lite om konkrete demokratiske

påvirkningskanaler, og de ønsker seg en demokratiundervisning som er autentisk og virkelighetsnær. I elevintervjuene får vi innblikk i en skolehverdag hvor det kan være krevende og utfordrende å ytre seg, og flere elever sier de kan kvie seg for å uttale seg i frykt for at meningen deres oppfattes som «feil». De fire skolene håndterer dette på ulikt vis, noe som i stor grad påvirker elevenes opplevelse av klasseromsklimaet. Graden av opplevd nærhet og tillit til skolens ledelse varierer også stort ved skolene, og vi ser at ved de skolene som klarer å kompensere for elevenes sosiale bakgrunn, er nærheten og tilliten klart størst.

1 Innledning

Bred demokratisk deltakelse er en nødvendig forutsetning for et velfungerende demokrati, ikke minst for et demokrati som skal løse de store samfunnsutfordringene vi står overfor. Politisk mestringstro – troen på at man kan gjøre en forskjell, og at det nytter å forsøke å påvirke demokratiske prosesser – er den viktigste individuelle forutsetningen for at norske ungdommer skal engasjere seg i samfunnsspørsmål. Det er samtidig kjent at ungdoms politiske mestringstro er sterkt påvirket av sosial bakgrunn (Huang et al., 2017; Ødegård & Svagård, 2018). I internasjonal forskning er det en uttalt bekymring for at sosial ulikhet skal få for stor påvirkning på hvem det er som deltar i demokratiet, og hvem sine synspunkter det er som tillegges vekt (Levinson, 2010; Hoskins & Janmaat, 2019).

Hvilken rolle skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning kan spille i utjevningen av de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på ungdoms demokratiske deltakelse, er omdiskutert. På 1990-tallet viste Niemi og Junn (1998) at skolen gjennom demokratiundervisningen i stor grad reproduserte og forsterket de sosiale skillelinjene blant elevene som gjaldt politisk interesse og deltakelse. Flere nyere studier har vist at dette fortsatt er en høyst reell utfordring, også i de nordiske landene (Hoskins & Janmaat, 2019; Hoskins et al., 2021). Samtidig viser forskningen oss at elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn profitterer mer enn sine medelever dersom alle elevene får lik tilgang til demokrati- og medborgerskapsundervisning i skolen, og at skolen dermed kan ha en sosialt utjevne effekt på ungdoms demokratiske deltakelse (Hoskins & Janmaat, 2019; Hoskins et al., 2021). Når vi i tillegg vet at demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skolen kan ha en positiv effekt på elevers politiske mestringstro (Knowles & McCaffery-Wright, 2015; Sohl & Arensmeier, 2015), blir det avgjørende spørsmålet ikke bare hvordan skolen kan bidra til at elevenes politiske mestringstro styrkes, men også hvordan den kan bidra til at de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på mestringstroen reduseres.

Dette danner bakgrunnen for denne rapporten fra DEMOCIT-prosjektet ved OsloMet – storbyuniversitetet. Målet med DEMOCIT-prosjektet (Demokrati, læring og mobilisering for unge medborgere) er mer kunnskap om hvordan skolen kan bidra til at elevene utvikler demokratisk handlingskompetanse. Prosjektet belyser derfor ulike perspektiver ved ungdoms demokratiske deltakelse og skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning. I denne rapporten retter vi søkelyset mot hvordan skolefaget samfunnsfag kan tilrettelegge for økt demokratisk deltakelse blant elever i ungdomsskolen. Dette skal gi forskningsbasert kunnskap om hvordan grunnskolelærerutdanningen i samfunnsfag ved OsloMet kan bli enda bedre i stand til å forberede kommende samfunnsfaglærere til deres rolle i skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning.

Forskningsprosjektet DEMOCIT tar utgangspunkt i *The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*, som organiseres av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Undersøkelsen måler 15-åringers kunnskaper om, forståelse av og holdninger til demokrati og medborgerskap og gjennomføres i en rekke land. I Norge deltar om lag 6000 elever fra 150 skoler. (Huang et al., 2017; NTNU, 2022). Undersøkelsen ble gjennomført i 2009, 2016 og 2022. Når denne rapporten ferdigstilles (november 2023), er ennå ikke resultatene fra undersøkelsen i 2022 offentliggjort, og utgangspunktet for vår forskning er derfor kun resultatene fra undersøkelsene i 2009 og 2016.

DEMOCIT bygger primært videre på enkelte funn fra det norske datasettet som ble samlet inn i forbindelse med ICCS-undersøkelsen i 2016. Undersøkelsen forteller oss at norske 9.-trinns elever har mye kunnskaper om demokrati, og at de uttrykker positive holdninger og tiltro til demokratiske institusjoner. Undersøkelsen viser også at høy kunnskap om demokrati og demokratiske institusjoner korrelerer med gode skolerestater i fag som norsk, engelsk og matematikk. På den annen side viser undersøkelsene at det ikke er noen klar sammenheng mellom høy kunnskap om demokrati og demokratiske institusjoner og ungdommenes tro på at de selv skal delta i demokratiet, enten nå eller i framtiden (Huang et al., 2017). Dette er viktig, for forskning viser at den tiltroen ungdommer har til egen deltakelse i demokratiet, har en klar tendens til å bli en selvoppfyllende profeti: Ungdommer som i 15-årsalderen *tror* de kommer til å ta del i demokratiet i årene som kommer, gjør veldig ofte det, mens de som *ikke tror* de kommer til å delta i demokratiet, tenderer helt tydelig til å ikke ta del i demokratiske praksiser, for eksempel ved å stemme ved valg (Strømsnes, 2003; Eckstein et al., 2013; Moeller et al., 2014; Huang et al., 2017).

Basert på de norske resultatene av ICCS-undersøkelsen i 2016 har Ødegård og Svagård (2018; se også Dalton, 2020; Blaskó et al., 2019) vist at den variabelen som er viktigst for å forklare hvorvidt ungdom ser på seg selv som framtidige deltagere i demokratiet, er graden av ungdommenes politiske mestringstro. Politisk mestringstro vil i denne sammenhengen bety enkeltindividets subjektive tro på at det mestrer å delta i det politiske livet, det vil si troen på at man kan gjøre sin mening kjent, at den er verdt å lytte til, og at man kan påvirke politiske prosesser og beslutninger i tråd med egne meninger (Sohl & Arensmeier, 2015). Ødegård og Svagård har også konkludert med at den politiske mestringstroen til norske ungdomsskoleelever i stor grad er påvirket av de tre bakgrunnsvariablene kjønn, sosioøkonomisk status og om det hovedsakelig snakkes majoritets- eller minoritetsspråk hjemme. Blant norske 15-åringer har jenter høyere politisk mestringstro enn gutter, elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn har høyere politisk mestringstro enn elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, mens elever som hovedsakelig snakker majoritetsspråket norsk hjemme, har høyere politisk mestringstro enn de som snakker et minoritetsspråk hjemme (Huang et al., 2017; Ødegård & Svagård, 2018).

Rapportens forskningsspørsmål

Resultatene vist til over danner utgangspunktet for forskningsarbeidet som presenteres i denne rapporten, og som har følgende problemstilling: *Hvordan kan skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning bidra til å utvikle og utjevne sosiale forskjeller i elevenes politiske mestringstro?*

For å besvare denne problemstillingen har vi utarbeidet tre konkrete forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skoler som lykkes i å utjevne sosiale ulikheter i elevenes politiske mestringstro?
2. Hvilke temaer og hvilke didaktiske vurderinger legges til grunn i samfunnsfagundervisningen i disse skolene?
3. Hvordan opplever elevene undervisningen i disse skolene?

Analysene som det redegjøres for i denne rapporten, henter sin empiri fra tre ulike datasett innhentet fra fire ungdomsskoler:

- a) individuelle intervjuer med 4 rektorer
- b) individuelle intervjuer med 16 samfunnsfaglærere
- c) gruppeintervjuer med 34 elever på 9. trinn

De fire ungdomsskolene i studien er nøye utvalgt og er basert på elevenes skår på politisk mestringstro. Ved hjelp av bakgrunnsdata i ICCS 2016-undersøkelsen har vi derfor funnet fram til to ungdomsskoler som bryter med det nasjonale mønsteret for hvordan bakgrunnsfaktorer som kjønn og majoritets-/minoritets-språklig bakgrunn påvirker ungdommenes politiske mestringstro. Dette er våre «utvalgsskoler» (skole U1 og U2). I tillegg kontrasterer vi disse to skolene med to andre ungdomsskoler hvor ICCS 2016-undersøkelsen viser at elevenes resultater følger det nasjonale gjennomsnittet for hvordan elevenes sosiale bakgrunn påvirker deres politiske mestringstro. Dette er våre «kontrastskoler» (skole K1 og K2).

Identifiseringen av de fire skolene gjorde det mulig for oss å sammenligne to ungdomsskoler som har lyktes i å bryte trenden for bakgrunnsfaktorenes påvirkning, med to ungdomsskoler som ikke har gjort det. Dette gir oss et bredt og mangesidig sammenligningsgrunnlag som kan utforskes på tre ulike nivåer: skoleledere, lærere og elever.

Sentrale begreper i rapporten

Demokrati- og medborgerskapsundervisning

I denne rapporten legger vi til grunn en bred forståelse av skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning, og med det menes at vi på forhånd ikke har definert elementer ved denne som særskilt interessante eller viktige. Det skyldes at vi

ønsker å finne ut av hva skoleledere, lærere og elever selv legger i dette begrepet, og vi åpner derfor for mange mulige forståelser og perspektiver.

Begrepet «demokrati- og medborgerskapsundervisning» er sentralt i den nye læreplanen for grunn- og videregående skole som ble innført fra og med skoleåret 2020/2021: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet 2017, 2019). Dette er noe helt nytt, for i tidligere læreplaner har man i større grad bare snakket om demokratiopplæring uten å knytte dette til begrepet «medborgerskap». I grunnlagsdokumentene for forrige læreplan, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06), er begrepet «medborger» helt fraværende. I Melding til Stortinget 28 (2015-2016), med tittelen *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som er et helt sentralt grunnlagsdokument for læreplanrevisjonen, er «medborger» og «medborgerskapsopplæring» et helt sentralt og gjennomgående begrep (Jøsok & Ryen, n.d.).

I faglitteraturen knyttes gjerne demokrati- og medborgerskapsopplæringen til fire demokratiperspektiver: *deliberativt, liberalt, republikansk og kommunitaristisk*.

- Sentralt i forståelsen av *deliberativt* demokrati er vektleggingen av debatt og diskusjon og at demokratiske beslutninger anses som legitime når de representerer en konsensus angående mål og midler. En slik konsensus utvikles i undervisningssammenheng for eksempel gjennom klasseromsdiskusjoner (Borgebund & Børhaug, 2023, s. 48).
- I kjernen av den *liberale* demokratiforståelsen står frihetsbegrepet. Det liberale demokratiperspektivet vil anse et samfunn for godt dersom borgerne i størst mulig grad har personlig autonomi, primært forstått som beskyttelse fra ytre tvang. Politikk i liberale modeller handler om opptelling av preferanser, og dermed anses stemmeretten som den viktigste formen for politisk deltakelse. Har man som lærer et slikt syn på demokratiet, vil innholdet i demokratiundervisningen vektlegge opplæring av institusjoner, politiske partier og forberedelse til valg (Christensen, 2015, s. 67).
- I et *republikansk* demokratiperspektiv tillegges fellesskapet større verdi enn i det liberale, men det forlanges ikke et bestemt verdisett fra borgerne. Kjernen i republikanismen er at det forventes en tilslutning hos borgerne til det politiske fellesskap. Det skal være en sterk oppslutning om statens verdier, lover og regler, men det gis plass til forskjellige moralske (og dermed politiske), kulturelle og religiøse verdier i samfunnet. I undervisningssammenheng uttrykkes idealet om et aktivt medborgerskap, hvor ulike deltakelsesformer i demokratiet vektlegges. Samtidig skal det være plass til moralsk og kulturell pluralisme, samt selvstendig kritisk tenkning (Nilsen, 2022, s. 39).
- I det *kommunitaristiske* demokratiperspektivet vektlegges også kollektive verdier, men her er det i mindre grad plass til moralsk og kulturell pluralisme. Her skal elevene først og fremst sosialiseres inn i et moralsk og kulturelt fellesskap som er gitt på forhånd (Christensen, 2015, s. 69).

Politisk mestringstro

«Politisk mestringstro» er en norsk oversettelse av *political efficacy*, et begrep som oppsto i amerikansk valgforskning på 1950-tallet. Her ble det brukt som en beskrivelse på individets tro på at det nytter å engasjere seg demokratisk, og at politiske myndigheter og beslutningstakere er mottakelige for folkemeningen og demokratisk engasjement (Campbell et al., 1954). Senere har begrepet blitt delt i to – *intern* og *ekstern* politisk mestringstro – hvor førstnevnte betegner individets subjektive tro på at man mestrer demokratisk deltakelse, og at det er verdt å si sin mening, mens sistnevnte er troen på at demokratisk deltakelse nytter, ved at det politiske systemet er responsivt til innbyggernes demokratiske deltakelse (Balch, 1974; Vecchione et al., 2014; Sohl, 2014). Begrepet har også røtter i sosio-kognitiv læringsteori, som kort sagt betegner individets subjektive tro på at man er i stand til å mestre en spesifikk oppgave (Bandura, 1997).

Innen forskning på demokratisk deltakelse har intern politisk mestringstro (*internal political efficacy*) fått betydelig gjennomslag de siste årene og anses nå som en viktig forklaring på hvorfor noen deltar og engasjerer seg i demokratiet, og hvorfor noen ikke gjør det (Solhaug, 2006; Blaskó et al., 2019; Sohl & Arensmeier, 2015). Også forskning på norske ungdommers tro på egen framtidige demokratiske deltakelse er sterkt påvirket av graden av deres politiske mestringstro, og Ødegård og Svagård (2018) har vist at det er den viktigste forklaringsfaktoren på dette. En rekke internasjonale kvantitative studier har også konkludert med at skolens demokratiundervisning kan bidra til å utvikle elevenes politiske mestringstro (Knowles & McCafferty, 2015; Levy, 2018; Blaskó et al., 2019), dermed er det mye som tyder på at skolen kan løse sitt samfunnsoppdrag med å fremme demokratisk deltakelse gjennom å utvikle elevenes politiske mestringstro (Claes et al., 2017; Maurissen, 2020).

Det er imidlertid et stort behov for mer kvalitativ forskning om hvordan skolen kan bidra til at elevene utvikler sin politiske mestringstro (Kosberg & Grevle, 2022). Samtidig framstår det som en klar utfordring at elevenes politiske mestringstro i stor grad er knyttet til deres sosioøkonomiske status (Knowles & McCafferty-Wright, 2015; Ødegård & Svagård, 2018; Hoskins et al., 2021). Spørsmålet blir da om skolen kan bidra til å utjevne denne påvirkningen, eller om den i stor grad kun reproducerer grunnleggende sosiale skillelinjer.

Åpent klasseromsklima

Begrepet «åpent klasseromsklima», som er en norsk oversettelse av *open classroom climate*, beskriver et klasserom hvor elever oppfordres til å gjøre seg opp en egen mening, uttrykke den og samtidig respektere andre elevers meninger og synspunkter. I et slikt klasserom bidrar både lærere og elever til at det er trygt å ytre seg, og til at uenighet tolereres og ulike synspunkter møtes med respekt (Campbell, 2008; Knowles & McCafferty-Wright, 2015).

Innen den internasjonale forskningen på demokratisk deltakelse er det overveiende enighet om at et åpent klasseromsklima bidrar til å utvikle elevenes demokratiske kompetanse og skaper økt deltakelse (Campbell, 2008; Torney-Purta, 2002; Knowles et al., 2018; Keating & Janmaat, 2016). Fullverdig tilgang til åpent klasseromsklima kan også virke utjevne på demokratisk deltakelse basert på sosioøkonomisk bakgrunn, da den har vist seg å være mest effektiv for elever med lav sosioøkonomisk status (Hoskins & Janmaat, 2019). Dette gjelder også spesifikt for nordiske land (Hoskins et al., 2021).

Kontroversielle spørsmål

Selv om det i demokratiforskningen er betydelig enighet om at det å arbeide med kontroversielle spørsmål i klasserommet bidrar positivt til skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning (Hess, 2009; Cowan & Maitles, 2012; Hess & McAvoy, 2015; Noddings & Brooks, 2017; Zimmermann & Robertson, 2017), er det liten samstemmighet i hva som gjør et tema eller spørsmål kontroversielt – eller hva som bør undervises som kontroversielle spørsmål i skolen. I faglitteraturen dominerer fire ulike kriterier for hva som gjør et spørsmål kontroversielt: behavioristiske, epistemiske, politiske og emosjonelle kriterier.

- I den *behavioristiske* tilnærmingen er det tilstrekkelig at det finnes uenighet om et spørsmål for at det kan kalles kontroversielt. Et slikt kriterium anerkjenner at hva som oppfattes som kontroversielt, er skiftende og kontekstuell, men på den annen side er det så omfattende at det i praksis har svært begrenset forklaringskraft (Yacek, 2018).
- Det *epistemiske* kriteriet er en videreutvikling av det behavioristiske og presiserer at uenigheten må være basert på kunnskap og rasjonalitet. Det vil si at et tema eller spørsmål er kontroversielt dersom det er mulig å argumentere rasjonelt og vitenskapelig for ulike syn (Hand, 2008).
- Det *politiske* kriteriet tar utgangspunkt i spørsmål som er dypt splittende i samfunnet, og som har motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdier og/eller politiske synspunkter. De verdimesige eller politiske standpunktene kan dog ikke avvike fra grunnleggende verdier i et demokratisk samfunn (Stradling, 1984; Yacek, 2018).
- Den siste tilnærmingen er det *emosjonelle* kriteriet. I en slik fortolkning forstår man som kontroversielt et tema eller spørsmål som vekker sterke følelser, og som skaper splittelse i samfunnet (Kerr & Huddleston, 2016).

Det er ikke absolutte skiller mellom disse kriteriene, og et kontroversielt tema eller spørsmål kan – avhengig av konteksten og hvordan et tema eller spørsmål fortolkes – forstås som kontroversielt etter flere kriterier.

Oppbygging av rapporten

Foruten dette innledningskapittelet består rapporten av et bakgrunnskapittel som presenterer den konteksten vårt forskningsarbeid har foregått innenfor, og hva toneangivende forskningslitteratur har å si om denne. Deretter følger et omfattende metodekapittel hvor vi redegjør for vårt utvalg og forskningsmetoder, før vi i tre analytiske kapitler gir innblikk i vår vurdering av datamaterialet. Analysekapitlene er strukturert og avgrenset etter ulike typer empiri og er delt inn etter henholdsvis skoleleder-, lærer- og elevintervjuer. Vi oppsummerer våre viktigste funn i avslutningskapittelet.

2 Bakgrunn

Demokratiundervisning i norsk skole

I over 200 år, og særlig siden opprettelsen av en allmenn og obligatorisk folkeskole i Norge i 1889, har skolen vært en sentral samfunnsarena for utviklingen av bestemte medborgeridealer. Grovt sett kan vi si at på 1800-tallet var dette medborgeridealet preget av nasjonsbygging, med det formål å utvikle spesifikt *norske* medborgere, og hvor medborgernes plikter overfor nasjonalstaten sto sentralt. I løpet av 1900-tallet kan vi se en tydelig demokratisering av skolens medborgerideal, hvor pliktene overfor nasjonalstaten har måttet vike plassen for en tydeligere vektlegging av medborgernes demokratiske rettigheter. De demokratiske aspektene ved den norske skolens medborgerideal kan imidlertid spores helt tilbake til 1814, særlig siden det nasjonsbyggende prosjektet i Norge hadde tydelige paralleller i 1800-tallets demokratiseringsprosesser. Klarest kom dette til uttrykk med Hartvig Nissens skolereformer på 1860-tallet (Telhaug & Mediås, 2003; Slagstad, 1998; Børhaug, 2010; Myhre, 2015).

Skolens oppgave med å forberede oppvoksende generasjoner på politisk og demokratisk deltakelse har blitt tydeligere i etterkrigstiden og kan kobles nært til utviklingen av velferdsstaten og innføringen av den nordiske fellesskolemodellen. Den grunnleggende tanken i den umiddelbare etterkrigstiden var å innlemme hele befolkningen i det nasjonale fellesskapet gjennom felles skolegang. Sammen med det sosialdemokratiske prosjektet med å frigjøre arbeiderklassen gjennom økt tilgang til utdanning og sosiale velferdsgoder bidro dette til at skolens rolle som skaper av demokratiske medborgere ble styrket. Et viktig mål for skolen i etterkrigstiden har derfor vært å introdusere befolkningen for de kunnskaper og kompetanser som er nødvendige for å bli deltakende medborgere i samfunnet, både i arbeidslivet og i politiske beslutningsprosesser. Særlig med introduksjonen av den niårige enhetsskolen i 1969 ble skolen i stadig større grad ansett som et demokratisk miniatyrsamfunn, hvor elevene skulle få erfaringer med demokratisk samhandling som skulle forberede dem på et voksenliv som aktive, demokratiske medborgere (Telhaug et al., 2004, 2006; Elstad, 2020; Sejersted, 2005; Thuen, 2017). Mønsterplanene (læreplanene) i så vel 1974 som 1987 vektla at elevene skulle utvikle egne meninger, ta medansvar og praktisere demokrati i sin skolehverdag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 1987). Opplevelsen av demokrati som en «livsform» i skolehverdagen ble videreført med ny læreplan i 1997 (L97), og elevenes rett til medvirkning ble også nedfelt i opplæringsloven i 1998 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996; Kunnskapsdepartementet, 2022).

Innholdet i skolens demokratiske medborgerideal endret seg i løpet av 1970-tallet, og idealene om modernisering og økonomisk vekst måtte gradvis konkurrere med økologi og miljøvern. Det hegemoniske synet på hva det vil si å være norsk, ble

også utfordret fra 1970-tallet, med introduksjon av globale perspektiver og en økende anerkjennelse av minoritets- og urfolksperspektiver (Telhaug et al., 2004, 2006; Elstad, 2020; Thuen, 2017; Helsvig, 2005).

I kjølvannet av det såkalte «Pisa-sjokket» i 2000 har også skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning blitt endret i takt med mer grunnleggende endringsprosesser. Denne utviklingen har av mange blitt tolket som en nyliberalistisk vending, hvor skolens oppgave anses å være å utruste elevene med de ferdighetene og kunnskapene de trenger for å kunne lykkes i en globalisert, kapitalistisk kunnskapsøkonomi, i økende grad dominert av økt internasjonal konkurranse. Innføringen av «grunnleggende ferdigheter» med Kunnskapsløftet i 2006 kan ses som en del av dette. Samtidig er den norske skolen blitt betydelig mer målstyrt de siste par tiårene, og både LK06 og LK20 spesifiserer hvilke ferdigheter og kompetanser elevene skal tilegne seg i «kompetansemål» (Thuen, 2017, s. 204–209; Helsvig, 2017, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2013, 2015, 2017, 2019).

Det kan argumenteres for at skolens demokratimandat er blitt styrket gjennom læreplanrevisjonen LK20, med innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen (Stray, 2010, s. 23; Nilsen, 2022, s. 12; Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2015: 8, s. 8). Demokratiforståelsen slik den kommer til uttrykk i både overordnet del og i læreplan for samfunnsfag, er i stor grad preget av bestemte demokratiske verdier. Oppslutning om demokratiet skal dermed i første rekke sikres gjennom elevenes tilslutning til demokratiske verdier. Respekt og toleranse er bærende blant de demokratiske verdiene, det samme er menneskeverd, likestilling, antirasisme og anerkjennelse av særskilte rettigheter for urfolk og minoriteter (Børhaug et al., 2022, s. 231; Borgebund & Børhaug, 2023, s. 47). Vektleggingen av spesifikke demokratiske verdier framstår med LK20 som en viktigere del av skolens demokratimandat sammenlignet med tidligere læreplaner. Sammen med at skolefaget samfunnsfag nå er gitt et eksplisitt ansvar for å forebygge mot «ekstreme holdninger og ekstreme handlinger», kan den økte vektleggingen av slike verdier fortolkes som et svar på 22. juli-terroren.

De demokratiske kompetansene læreplanen vektlegger, tyder på at skolen fortsatt skal være en arena hvor elevene skal erfare og utføre demokrati i praksis, og hvor viktigheten av elevdeltakelse, diskusjoner og meningsutveksling understrekes (Borgebund & Børhaug, 2023, s. 47–49). Det er først og fremst i erfaringen av skolen som en demokratisk arena at elevene skal tilegne seg de demokratiske verdiene som anses som fundamentale i et velfungerende demokratisk samfunn (Seland & Kjølsvædt, 2022, s. 37–45).

Kritikk mot skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning

Janicke Heldal Stray (2010) er blant dem som har vært mest kritiske til hvordan skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning var nedfelt i læreplanen Kunnskapsløftet av 2006 (LK06). Hun mener at med innføringen av «grunnleggende

ferdigheter» i alle fag ble demokratiske kompetanser skjøvet i bakgrunnen (Stray, 2010, s. 163). Hun argumenterer for at resultatet av dette sterke søkelyset på de grunnleggende ferdighetene har gjort at medborgerskapsbegrepet har falt ut av synsfeltet, noe som igjen har resultert i at undervisningen i for liten grad har fanget opp elevene som aktive medborgere.

Briseid (2012, s. 63) mener LK06 hadde en uklar forståelse av hva demokrati er, og har påpekt at læreplanen representerer motstridende kunnskapssyn og har et sterkt individualiserende preg. Biseth (2012) deler noe av den samme kritikken, men er tydeligere på at problemet ligger i at det faktiske arbeidet med demokrati i skolen i for liten grad er systematisert i skolens styringsdokumenter. Resultatet blir at undervisningen blir preget av tilfældigheter, og at det i for stor grad blir opp til hver enkelt lærer sine interesser og kompetanser hva som vektlegges i undervisningen (Biseth, 2012).

Mye av kritikken mot hvordan skolen forvalter sitt demokratimandat i praksis, har vært konsentrert rundt behovet for en bredere demokratiforståelse, spesielt med tanke på hva demokratisk deltakelse konkret innebærer. Koritzinsky (2014, s. 111) og Stray (2011, s. 105) har begge vært opptatt av at en god demokratiundervisning må bestå av en kombinasjon av opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokratiet. Opplæring *om* demokratiet er undervisning om demokratiske institusjoner, valg-system og deltakelse gjennom valg. Opplæring *for* demokratiet er undervisning som skal skape holdninger til demokratiet som styringsform, og her er undervisning som fremmer elevenes selvstendige kritiske tenkning, sentral. Opplæring *gjennom* demokratiet er erfaringsbasert undervisning, der elevene aktivt skal ta del i demokratiske institusjoner i og utenfor skolen. Kritikken til hvordan skolen har forvaltet sitt demokratimandat, er at det i altfor stor grad har blitt vektlagt opplæring *om* demokratiet, framfor opplæring *gjennom* demokratiet (Biseth og Madsen, 2014; Koritzinsky, 2014; Stray, 2011).

En annen hovedretning i kritikken av skolens demokratiundervisning er at nåværende læreplan LK20 forfekter en forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse som i for stor grad er løsrevet fra de faktiske demokratiske og politiske institusjonene. Særlig har Kjetil Børhaug (2017, 2018) argumentert for at den demokratiske deltakelsen norske skoleelever utdannes til, er både avpolitisert og individualisert (Børhaug, 2017, 2022; Borgebund & Børhaug, 2023). Den innsikten elevene får i reelle politiske påvirkningskanaler, blir dermed for lav, noe som igjen kan føre til at elevene blir desillusjonerte i møte med den virkelige verden utenfor skolen. Slagstad (2018) støtter på mange måter kritikken og mener på sin side at skolens demokratiforståelse er blottet for sentrale demokratiske begreper som rettstat og maktfordeling.

En sentral del av kritikken er at demokratiundervisningen i den norske skolen i for liten grad åpner for kritisk tenkning. I stedet er den kritiske tenkningen redusert til instrumentaliserte øvelser som kan forveksles med kildekritikk (Ferrer & Wetlesen, 2019), eller den kanaliseres inn mot ufarlige samfunnsområder uten at det settes spørsmålsteget ved de «autoriserte samfunnsbildene» (Børhaug & Christophersen,

2012; Børhaug, 2014). Samtidig er lærebøkernes framstilling av demokrati i stor grad rent deskriptiv og legger i liten grad til rette for utvikling av kritisk kompetanse (Ryen & Jøsok, 2021; Lorentzen & Røthing, 2017).

Demokratisk skoleledelse

Nasjonalt så vel som internasjonalt finnes det forskning og litteratur om hva som kjennetegner demokratisk skoleledelse, men for at denne litteraturen skal ha relevans, må det tas to viktige forbehold. Det første forbeholdet består i at skoleledelse må forstås i nasjonal kontekst, ettersom utdanningssystemer, det vil si utdanningspolitiske mål og føringer, faginnholdet i læreplanene og selve skolene og utdanningsinstitusjonene (inkludert lærerutdanningene) er utviklet under særskilte historiske, sosiale og kulturelle forhold (Moos, 2013). Kunnskap om disse forholdene er derfor nødvendig ikke bare for å kunne lede skoler i norske lokalsamfunn, men også for å undersøke hvordan norske skoleledere arbeider for å oppfylle skolens demokratiske mandat nedfelt i opplæringsloven og læreplanen.

Utdanningssystemene i land som USA, Storbritannia og Australia har de siste tiårene vært underlagt høy grad av politisk målstyring med personlig ansvarliggjøring av skolelederne, såkalt *high-stakes accountability systems* med store innslag av standardisert testing av elevenes resultater. I den anglosaksiske litteraturen om demokratisk skoleledelse settes *high-stakes accountability systems* og de pedagogiske konsekvensene av et slikt system gjennomgående opp mot John Deweys tese om at demokrati læres gjennom erfaring («lived democracy») (Aas et al., 2021). *High-stakes accountability* er imidlertid ikke beskrivende for makt- eller arbeidsforholdene for norske skoleledere eller testkulturen i norske skoler. Til tross for den omfattende styringsreformen som ledet fram til læreplanen for Kunnskapsløftet i 2016, og som blant annet resulterte i innføring av nasjonale prøver, framstår det norske utdanningssystemet sammenlignet med for eksempel det amerikanske som et forvaltningssystem uten egentlige sanksjoner og med et stort rom for utøvelse av profesjonelt skjønn, både for skoleledere og lærere (Larsen, 2021). Dette er hovedårsaken til at den anglosaksiske litteraturen om demokratisk skoleledelse vil ha mindre betydning for undersøkelser av skoleledelse i Norge.

Det andre forbeholdet som knytter seg til litteraturen om demokratisk skoleledelse, er at det ikke kontrolleres for elevenes læring om demokrati og medborgerskap. Den norske og den nordiske litteraturen om demokratisk skoleledelse dreier seg om *verdibasert ledelse med grunnlag i demokratiske verdier* og særlig om *distribuert ledelse* i kollegium hvor avstanden mellom leder og lærere er liten, arbeidsmiljøet er relasjonelt og ikke-hierarkisk, og avgjørelser fattes med stor grad av innflytelse og medbestemmelse fra lærerne (Aas et al., 2021). Her undersøkes ikke forbindelser mellom demokratiske ledelsesformer og elevenes demokratiske læring eller erfaringer, og dette gir den norske og den nordiske litteraturen om demokratisk skoleledelse et mer normativt enn evidensbasert preg. Her finner vi samtidig en viktig begrunnelse for den foreliggende studien, som henter data fra

et stratifisert utvalg av skoler hvor vi har gode indikasjoner på elevenes demokratiske danning i form av deres opplevde politiske mestringstro målt for to ulike elevkull.

I en nærmere beskrivelse av betingelsene for skoleledelse i Norge og de nordiske landene legger Moos (2013) vekt på høy forekomst av tillit i ikke-hierarkiske sosiale relasjoner i et velferdsstatlig system hvor mye makt er desentralisert fra stat til kommune eller fylkeskommune. I Norge har dette desentraliserte systemet et forholdsvis lavt innslag av konkurranse fra private tilbydere. De nordiske utdannings-systemene er overveiende universalistiske, som betyr at de skal inkludere alle elever uansett bakgrunn, og at alle elever følger samme utdanningsløp inntil et visst nivå (ungdomsskolens avgangstrinn) uavhengig av akademisk prestasjon. I Norge er denne samordningen av opplæringen fulgt av en universalistisk rett til videregående opplæring. I Norge har lokale skolemyndigheter, ledere og lærere videre stor avgjørelsesmyndighet innenfor rammene av læreplanens kompetansemål, noe som innebærer metodefrihet for lærerne og innkjøp av læremidler på skole- eller skoleeiernivå. Læreplanen i seg selv stadfester målet om at elevene skal dannes som demokratiske medborgere gjennom skoleløpet.

På bakgrunn av en undersøkelse av hvordan én enkelt videregående skole praktiserer demokratisk skoleledelse, beskriver Møller (2006) følgende kjennetegn ved slik ledelse:

1. Åpen kommunikasjon mellom lærere og elever
2. Tilrettelegging for diskusjon mellom elever og elevers medbestemmelse
3. Skoleledelse som kjenner seg personlig forpliktet av skolens mandat til å utjevne sosiale forskjeller i elevenes læring
4. Skoleledelse som erkjenner den enkelte elevs behov for omsorg samtidig som det tas hensyn til fellesskapets beste

Larsen (2021) bygger videre på Møller (2006) og finner et femte punkt som vi legger til de fire ovenstående:

5. Samarbeid mellom lærere synes å være et viktig fellestrekk ved skoler som har et helhetlig syn på demokrati- og medborgerskapsundervisningen.

I denne rapporten vil vi bruke disse fem kjennetegnene ved demokratisk skoleledelse utviklet av Møller (2006) og Larsen (2021) for å sammenligne de fire skolene i vår undersøkelse.

I spørreskjema i ICCS-undersøkelsene oppgir en representant for skoleledelsen noe kvantifiserbar informasjon om undervisningen i demokrati og medborgerskap ved skolene som deltar. ICCS-undersøkelsen fra 2016 inneholder svar fra 142 norske skoleledere, som tilsvarer 96 prosent av alle skolene som deltok i ICCS dette året. Analysen som ble gjort av disse svarene (Huang et al., 2017, s. 129), viser følgende:

- 14 prosent av de norske skolelederne svarte at elevene i stor grad får anledning til å delta aktivt i skolens avgjørelser, og 71 prosent svarte at dette forekommer i noen grad.
- 15 prosent av de norske skolelederne svarte at elevenes meninger i stor grad blir tatt hensyn til i beslutninger, og 77 prosent av skolelederne svarte at dette gjelder i noen grad.
- Alle de norske skolelederne svarte at lærerne i stor grad eller noen grad er involvert i beslutningsprosesser, og et flertall på 68 prosent oppgir at det samme gjelder for foreldrene.

I ICCS får skolelederne videre spørsmål om hvordan de prioriterer mellom ulike mål for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skolen. I spørreskjemaet er målformuleringene forhåndsdefinerte, og respondentene blir bedt om å velge ut og rangere kun tre av de til sammen ti foreslåtte målene. De norske skolelederne gjorde følgende rangering av mål for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i ICCS 2016: 1) øve elevene i kritisk og uavhengig tenkning 2), styrke elevenes kunnskap om politiske og samfunnsmessige institusjoner, 3) utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning. Det er tankevekkende at de norske skolelederne rangerte alternativet «forberede elevene på framtidig politisk engasjement» helt sist av de ti forhåndsdefinerte målene. Kun 3 prosent av de norske skolelederne markerte dette blant de tre viktigste målene (Huang et al., 2017). Samtidig skiller ikke dette seg ut fra det internasjonale utvalget av skoleledere som deltok i undersøkelsen. En sammenligning av nordiske skolelederes svar på dette spørsmålet i ICCS 2009 og 2016 viser at rangeringen av mål for demokrati- og medborgerskapsundervisningen stort sett har vært stabil (Seland et al., 2021).

Norske samfunnsfaglærere og deres demokrati- og medborgerskapsundervisning

Ifølge Statistisk sentralbyrå er det store variasjoner i norske samfunnsfaglæreres formelle kompetanse, og den påvirkes av kjønn, geografi, alder, fartstid i skolen og på hvilke trinn man underviser (Perlic, 2019; Arnesen et al., 2022). På et overordnet nivå har 88 prosent som underviser i samfunnsfag i grunnskolen, en eller annen form for relevant lærerutdanning, men de har ikke nødvendigvis formell kompetanse i samfunnsfag. I 2022 var nesten en tredjedel (30 prosent) av samfunnsfaglærerne i grunnskolen uten noen form for relevant faglig utdanning, en forbedring fra 37 prosent i 2019. Her er det imidlertid store forskjeller mellom kjønnene. Mens 33 prosent av kvinnelige samfunnsfaglærere manglet relevant utdanning i 2022, gjorde kun 13 prosent av de mannlige det samme. I tillegg har 53 prosent av mannlige samfunnsfaglærere mer enn 60 studiepoeng i relevante fag, mens kun 25 prosent av kvinnelige lærere har tilsvarende. Ikke overraskende har store skoler i urbane strøk en langt større andel faglærte lærere, også i samfunnsfag, enn mindre skoler i rurale strøk. Det er kanskje heller ikke særskilt overraskende at andelen samfunnsfaglærere med formell kompetanse er lavest blant

dem som underviser de yngste elevene. Mens 64 prosent av samfunnsfaglærerne på ungdomsskolen har 60 studiepoeng eller mer med relevant samfunnsfaglig utdanning, er tilsvarende andel på mellomtrinnet 30 prosent og på småtrinnet kun 13 prosent. Andelen samfunnsfaglærere helt uten relevant faglig utdanning er 10 prosent på ungdomstrinnet og hele 40 prosent på småtrinnet. Yngre lærere med lite klasseromserfaring har mer og lengre relevant utdanning enn eldre lærere med lang fartstid i skolen. Mens 44 prosent av samfunnsfaglærerne i skolen under 30 år har 60 studiepoeng eller mer i samfunnsfag, er tilsvarende tall for kategoriene 40–49 år og 50–59 år på henholdsvis 27 prosent og 22 prosent (Perlic, 2019; Arnesen et al., 2022).

Det er stor enighet blant dem som forsker på skolens demokratiundervisning, om at spørsmålet om hva som utgjør god demokratiopplæring, preges av hva slags demokratiforståelse som legges til grunn både blant lærere og elever (Sant, 2019; Stray, 2011; Westheimer & Kahne, 2004). Av ulike demokratiforståelser finnes det et spekter fra en minimal liberal forståelse som begrenser deltakelsen til å stemme ved valg, til mer aktive og brede deltakelsesformer som offentlig debatt og demonstrasjoner (Børhaug, 2018; Solhaug, 2021). Da demokrati og medborgerskap ble innført som ett av tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet i 2020 (LK20), ble det imidlertid ikke sagt noe om hvorvidt det ligger en demokratiteori eller en politisk, filosofisk teori til grunn. Dette gjør at det blir mer eller mindre opp til skoleledere og lærere å fortolke hvilket innhold og operasjonalisering man legger i begrepet. Selv om demokratibegrepet ikke er definert, mener likevel Hansen (2022) og Nilsen (2022) at LK20 klart vektlegger et *aktivt medborgerskap*. I LK20 presiseres det at det er viktig «å stimulere elevene til aktive medborgere», «å vise aktivt medborgerskap» og at «samfunnet er avhengige av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16, 17 og 48).

Over tid er imidlertid hovedinntrykket at demokratiundervisningen i norsk skole først og fremst er preget av kunnskapstilfang om politiske institusjoner og deltakelse i valgdemokratiet, og at det er lite rom for en bredere forståelse av demokratibegrepet og for utvikling av mer aktive deltakelsesformer (Mikkelsen et al., 2001; Mikkelsen et al., 2011; Hodgson et al., 2012; Huang et al., 2017). Dette gjenspeiles i samfunnsfaglærernes egne vurderinger, da de selv oppgir at de vektlegger kritisk og uavhengig tenkning, kunnskap om politiske og samfunnsmessige institusjoner og utvikling av elevenes evne til konfliktløsning som viktigst i skolens demokratiundervisning. Til sammenligning blir «å forberede elevene på framtidig politisk engasjement» ansett som minst viktig (Huang et al., 2017).

Det er stor variasjon i grunnskolens samfunnsfagundervisning (Solhaug et al., 2020). Selv om enkelte undersøkelser tyder på at samfunnsfagundervisningen i overveiende grad er lærerstyrt klasseromsundervisning, med dialog mellom lærer og elever (Brondbjerg et al., 2014), viser andre undersøkelser at kun en tredjedel av samfunnsfagundervisningen er lærerstyrt, mens to tredjedeler av undervisnings-tiden brukes til elevarbeid, enten individuelt eller i grupper (Gilje et al., 2016). Også

lærebokas rolle i samfunnsfagundervisningen er noe uklar. Mens enkelte undersøkelser avslører at læreboka er hyppig brukt og styrende for innholdet i undervisningen (Christophersen, 2004; Gilje et al., 2016; Solhaug et al., 2020), viser annen forskning at norske samfunnsfaglærere på ungdomsskolen i liten grad støtter seg på læreboka, og at deres undervisning i stedet bærer preg av hybride praksiser hvor læreboka kun er én av flere inspirasjonskilder (Aashamar et al., 2021).

Norske ungdommer og demokratisk deltakelse

Den omfattende International Civic and Citizenship Study (ICCS), som ble gjennomført i en rekke land i 2009 og 2016, gir oss innsikt i hva norske 9.-trinns elever vet og tenker om demokrati, samtidig som undersøkelsene gjør det mulig å spore utviklinger over tid.

Fra undersøkelsene i 2009 og 2016 vet vi at norske ungdommer har mye kunnskaper om demokrati, og at de her ligger over det internasjonale gjennomsnittet, men har samtidig lavere kunnskaper enn i de andre nordiske landene som deltar i undersøkelsen (Danmark, Finland og Sverige). Jentene har mer kunnskap enn guttene, og de har også økt sine kunnskaper mer enn guttene i perioden 2009–2016. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn og/eller med foreldre uten utdanning har lavere kunnskap. Men elevenes kunnskap om demokratiske institusjoner og prosesser kan bare fortelle oss så mye om framtidig demokratisk deltakelse, og det er lite sammenheng mellom elevenes kunnskaper om demokrati og deres tanker om framtidig deltakelse i demokratiet. Kunnskap betyr også lite (eller ingenting) for tilliten til demokratiske institusjoner (Mikkelsen et al., 2011; Huang et al., 2017).

Norske elever skårer svært høyt på intensjonen om framtidig valgdeltakelse (91 prosent), men betydelig lavere i synet på viktigheten av mer krevende og omfattende former for deltakelse – som det å delta i politiske diskusjoner og protester mot urettferdige lover eller å være med i et politisk parti (Huang et al., 2017). Også Nora Mathé (2016) har konkludert med at norske 16-åringer primært har en liberal forståelse av demokratisk deltakelse, det vil si at de først og fremst forstår det slik at demokratiet består av politiske institusjoner som storting og regjering, og at demokratisk deltakelse er valgdeltakelse.

Ifølge Ødegård & Svagård (2018) er elevenes politiske mestringstro den viktigste variabelen som avgjør om de anser seg selv som framtidige deltakere i demokratiske prosesser eller ikke. Denne framtidstroen på egen deltakelse eller ikke-deltakelse er viktig, for den har en klar tendens til å gå i oppfyllelse i voksenlivet (Eckstein et al., 2013; Moeller et al., 2014). Siden elevenes politiske mestringstro i stor grad er påvirket av velkjente sosiale faktorer, er den også ujevnt fordelt blant norske ungdomsskoleelever. Ifølge Ødegård og Svagård (2018) har jentene betydelig mer politisk mestringstro enn guttene, samtidig som elever fra høy sosioøkonomisk status har høyere politisk mestringstro enn elever fra lav sosioøkonomisk status.

I tillegg har majoritetsspråklige elever høyere politisk mestringstro enn minoritetsspråklige.

At elevenes politiske mestringstro – og dermed også deres framtidige demokratiske deltakelse – i så stor grad er påvirket av klassiske sosiale faktorer, kan gi grunnlag for bekymring. Basert på ICCS 2016-undersøkelsen har i tillegg Hegna (2018) vist at de mest samfunnsengasjerte og politisk aktive elevene også er de som har best skolerresultater, og at gode skolerresultater er en viktigere faktor for demokratisk deltakelse enn kjønn og sosial bakgrunn. Det er særlig når ulike sosiale faktorer sammenkobles, at deres påvirkning blir tydelig: Gutter med arbeiderklassebakgrunn er kraftig overrepresentert i den gruppen med norske 9.-trinns elever som både er svært passive og svært lite engasjerte politisk. I Hegna (2018) sine funn er elever med innvandrerbakgrunn mer aktive enn gjennomsnittet, mens Ødegård og Svagård (2018) fant at minoritetsspråklig bakgrunn har en negativ påvirkning på mestringstroen. Spørsmålet som må stilles, er om demokratisk deltakelse og politisk innflytelse hopper seg opp i enkelte samfunnsgrupper – og om skolens demokratiundervisning bidrar til dette.

I internasjonal sammenheng kan norske og nordiske ungdomsskoleelever beskrives som kunnskapsrike, med gode demokratiske verdier og holdninger og med stor tillit til ulike samfunnsinstitusjoner. De anser seg også i stor grad som framtidige deltakere i valgdemokratiet. Samtidig er de mer passive når det gjelder aktiv deltakelse, særlig i deltakelsesformer som er noe mer krevende og omfattende. Til tross for engasjement omsettes ikke kunnskapen, holdningene og engasjementet i forsøk på politisk og demokratisk påvirkning i særlig grad. Dette fenomenet omtales som «stand-by citizens» (Ekman & Amnå, 2012; Amnå & Ekman, 2014) eller som «reserved citizens» (Lieberkind & Bruun, 2021).

3 Metode

Utvalg og gjennomføring

Forskningsfunnene som presenteres i denne rapporten, henter sin empiri fra tre ulike datasett som alle bygger på de samme fire ungdomsskolene (utvalgsskolene U1 og U2 og kontrastkolene K1 og K2):

- a) individuelle intervjuer med 4 rektorer
- b) individuelle intervjuer med 16 samfunnsfaglærere
- c) gruppeintervjuer med 34 elever på 9. årstrinn

I tillegg til disse tre datasettene har forskerne bak rapporten gjennomført klasseromsobservasjoner ved alle de fire skolene. Disse ble gjennomført i forbindelse med datainnsamling ved de fire ungdomsskolene i november–desember 2021, og vi observerte klasseromsundervisning de samme dagene som gruppeintervjuene med elever ble gjennomført. I forkant av observasjonen hadde vi bedt lærerne om å undervise som normalt og ikke tilpasse verken tema eller undervisning til vår observasjon. Det ble undervist i en rekke ulike fag i de undervisningstimene vi observerte, ikke utelukkende i samfunnsfag. Alt i alt observerte vi en full dag med ordinær undervisning ved alle de fire skolene. Vi gjennomførte klasseromsobservasjoner som en forberedelse til skoleleder-, lærer- og elevintervjuene, slik at vi kunne ha mulighet til å referere til konkrete erfaringer fra undervisningen. Observasjonene ble gjennomført i forkant av alle elevintervjuer, noe som bidro til at forskerne ikke var helt ukjente for elevene som ble intervjuet.

De fire ungdomsskolene hvor datainnsamlingen har funnet sted, er nøye utvalgt. Siden vi har tatt utgangspunkt i nyere norsk forskning som konkluderer med at det er elevenes politiske mestringstro som i størst grad påvirker hvorvidt ungdomsskoleelevene anser seg som deltakere i demokratiet eller ikke, har vi latt elevenes skår på politisk mestringstro være utslagsgivende for å finne fram til ungdomsskolene vi har undersøkt. Basert på bakgrunnsdata fra ICCS-undersøkelsen i 2016 har vi identifisert to ungdomsskoler som bryter med den nasjonale trenden for bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro, og disse omtaler vi som «utvalgsskolene» U1 og U2. Ved disse skolene har guttene høyere politisk mestringstro enn jentene, og minoritetsspråklige elever har høyere politisk mestringstro enn majoritetsspråklige. Som kontrast har vi i tillegg funnet fram til to ungdomsskoler som følger den nasjonale trenden for hvordan elevenes politiske mestringstro påvirkes av elevenes sosiale bakgrunn, og disse omtaler vi som «kontrastkolene» K1 og K2.

Proessen for å velge ut de fire ungdomsskolene var helt fundamental for store deler av forskningsarbeidet i DEMOCIT-prosjektet og for all forskningen som presenteres i denne rapporten. Identifiseringen av de to utvalgsskolene gjorde det mulig for oss å sammenligne de ungdomsskolene som evner å bryte trenden for

bakgrunnsfaktorenes påvirkning, med ungdomsskoler som ikke gjør det. Det ga oss et bredt og mangesidig sammenligningsgrunnlag som kunne utforskes på tre ulike nivåer: skoleledere, lærere og elever.

Slik det framgår av tabell 3.1, har guttene ved både utvalgsskole 1 (U1) og utvalgsskole 2 (U2) høyere politisk mestringstro enn jentene, og elever som hovedsakelig snakker et annet språk enn norsk hjemme, har høyere politisk mestringstro enn de som hovedsakelig snakker norsk hjemme. De bryter dermed med den nasjonale trenden for to av tre bakgrunnsvariabler. Til sammenligning har kontrast-skole 1 (K1) og kontrast-skole 2 (K2) resultater i ICCS-undersøkelsen fra 2016 som er i tråd med den nasjonale trenden for politisk mestringstro, det vil si at jentene har høyere politisk mestringstro enn guttene, og elever som hovedsakelig snakker norsk hjemme, har høyere politisk mestringstro enn de som hovedsakelig snakker et annet språk enn norsk hjemme.

Sosioøkonomisk bakgrunn blir ikke målt på individnivå i ICCS-undersøkelsen, kun på skolenivå. Det er derfor ikke mulig å finne fram til skoler hvor elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn har høyere politisk mestringstro enn elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn, eller vice versa. Det finnes imidlertid ungdomsskoler som deltok i ICCS-undersøkelsen i 2016, som *både* har høyere politisk mestringstro blant gutter og elever som snakker et annet språk enn norsk hjemme, og har et inntaksområde hvor elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn dominerer. Disse skolene er blitt forespurt deltakelse i DEMOCIT-prosjektet, men har av ulike årsaker takket nei.

Tabell 3.1 De fire skolene i ICCS 2016-undersøkelsen: gjennomsnittskåre på politisk mestringstro og kunnskap om demokrati fordelt på kjønn og hjemmespråk

	Utvalgsskole 1	Utvalgsskole 2	Kontrast-skole 1	Kontrast-skole 2	Nasjonalt gjennomsnitt
Andel minoritets-språklige elever	26,2 %	5,2 %	12,5 %	13,08 %	8,6 %
Politisk mestringstro blant minoritets-språklige elever	55,4	59,4	43,5	47,59	50,5
Politisk mestringstro blant norskspråklige elever	50,8	53,7	52,7	51,42	
Politisk mestringstro blant gutter	55,1	55,4	48,3	46,46	49,8
Politisk mestringstro blant jenter	51,6	53,1	55,2	54,03	51,3
Kunnskap om demokrati blant gutter	490,6	593,6	588,3	534,45	547,0
Kunnskap om demokrati blant jenter	574,7	620,9	637,1	548,44	581,0

Det er viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er slik at elevene ved U-skolene har høyere politisk mestringstro enn elevene ved K-skolene. Det vi er interessert

i i denne sammenhengen, er *graden av utjevning basert på sosiale bakgrunnsvariabler*. Som vi kan se av tabell 3.1, har jentene ved både K1 og K2 høyere politisk mestringstro enn jentene ved U1 og U2, og majoritetsspråklige elever ved K1 (men ikke K2) har høyere politisk mestringstro enn majoritetsspråklige elever ved U1 (men ikke U2). Det sentrale ved disse tallene er derimot at ved skole U1 og U2 har guttene høyere politisk mestringstro enn jentene, og de med minoritetsspråklig bakgrunn har høyere politisk mestringstro enn de med majoritetsspråklig bakgrunn.

Vi kan ellers legge merke til at gapet i politisk mestringstro mellom de ulike gruppene er mindre ved U-skolene enn ved K-skolene. Mens gapet i skår i politisk mestringstro mellom gutter og jenter ved U1 og U2 er henholdsvis 3,5 og 2,3 poeng, så er tilsvarende gap mellom jenter og gutter ved K1 og K2 henholdsvis 6,9 og 7,6 poeng. Gapet i skår politisk mestringstro mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever ved U1 og U2 er henholdsvis 4,6 og 5,7 poeng, mens tilsvarende gap mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever ved K1 og K2 er henholdsvis 9,2 og 3,8 poeng.

Slik det framgår av tabell 3.2, er de fire ungdomsskolene som danner det empiriske grunnlaget for forskningen i denne rapporten, geografisk spredt over fire fylker, og de befinner seg både i urbane og semiurbane områder. De varierer stort i antall elever, hvor U1 er minst og U2 er størst. Av hensyn til anonymitet kan vi ikke oppgi eksakte tall over hvor mange elever hver enkelt skole har.

Tabell 3.2 Oversikt over de fire skolene i undersøkelsen med lærerutvalg

Skole U1	Skole U2	Skole K1	Skole K2
Semiurban	Urban	Urban	Semiurban
Fylke 1	Fylke 2	Fylke 3	Fylke 4
Fem lærere intervjuet (U1a, U1b, U1c, U1d og U1e)	Tre lærere intervjuet (U2a, U2b, U2c)	Fem lærere intervjuet (K1a, K1b, K1c, K1d, K1e)	Tre lærere intervjuet (K2a, K2b, K2c)
Ti elever intervjuet	Elleve elever intervjuet	Ti elever intervjuet	Tre elever intervjuet
I 2016 var andelen minoritetsspråklige elever 26 % og anslås av skoleleder å være noe høyere i 2021–2022. Inntaksområdet oppgis i intervju å være blandet, men også preget av små boenheter og utleieboliger. Relativt mange foreldre med lavt utdanningsnivå og trang økonomi.	Skoleleder og lærere forteller om stort sprik blant elevene, både sosioøkonomisk og kulturelt. Noen har kort botid i Norge og nesten ikke skolegang fra hjemlandet, mens andre elever kommer fra hjem hvor foreldrene har høy utdanning og høy inntekt.	Elevsammen-setningen beskrives av lærerne som homogen, med elever fra høy sosioøkonomisk bakgrunn. Noe kulturelt og religiøst mangfold. Lærerne forteller om stor faglig spredning blant elevene, uavhengig av bakgrunn.	Elevmassen beskrives som relativt homogen med mange majoritetsnorske elever hvis foreldre har høy utdanning og god økonomi. Samtidig en betydelig andel av elevene som ikke passer inn i denne beskrivelsen, blant annet som følge av språkutfordringer.

Datainnsamlingen foregikk i flere ulike faser. Covid-19-pandemien skapte enkelte utfordringer for oss, og på grunn av helsemyndighetenes restriksjoner fikk vi ikke anledning til å besøke skoler for å innhente data som planlagt høsten 2020. For at prosjektets framdrift ikke skulle bli for forsinket, var vi nødt til å finne alternative løsninger. Vi hadde knyttet til oss flere masterstudenter ved grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet som også var avhengige av progresjon for å kunne levere på normert tid, noe som ytterligere forsterket behovet for å finne alternative måter å samle inn data på. De første lærerintervjuene ble derfor gjennomført på Zoom i januar og februar 2021. Disse intervjuene ble gjennomført av forskere og masterstudenter tilknyttet prosjektet. Med oppmykning av helsemyndighetenes restriksjoner var det mulig å besøke de fire ungdomsskolene i studien senhøsten 2021. I det som i ettertid skulle vise seg å være et kort tidsvindu før de fleste av landets skoler ble stengt ved årsskiftet 2021–2022, fikk vi gjennomført alle elevintervjuer ansikt til ansikt i november og desember 2021. Vi vurderte det som lite hensiktsmessig og forskningsmessig uforsvarlig å gjennomføre gruppeintervjuene med elever ved hjelp av digitale hjelpemidler. Disse ble derfor utelukkende gjennomført ansikt til ansikt med én eller to forskere i prosjektet.

I november og desember 2021 fikk vi også gjennomført klasseromsobservasjoner samt majoriteten av lærerintervjuene ute på skolene. For å få ønsket antall lærerintervjuer og for å følge opp de intervjuavtalene som ikke kunne la seg gjennomføre under skolebesøkene våre, ble enkelte lærerintervjuer også gjennomført på Zoom i november og desember 2021 og i mars og april 2022. I den samme perioden intervjuet vi også skolelederne via Zoom.

Beskrivelse av skolelederutvalget

Vi gjennomførte individuelle intervjuer med rektorene på de fire skolene. Skoleledernes ansiennitet og fagbakgrunn er gjengitt i tabell 3.3.

Tabell 3.3 Beskrivelse av skoleledernes ansiennitet og fagbakgrunn

Bakgrunn	Rektor U1	Rektor U2	Rektor K1	Rektor K2
Antall år som rektor på denne skolen	12	15	4	1
Fagbakgrunn	Historie, sosiologi og religion, etterutdanning i norsk og engelsk	Norsk og samfunnsfag	Naturfag og matematikk, kroppsøving	Norsk, samfunnsfag, sosialpedagogikk

Tabell 3.3 viser at to av de fire rektorene vi intervjuet, jobbet på skolen som de nå leder, da skolen deres deltok i ICCS 2016. De to øvrige rektorene var ansatt som henholdsvis konstituert rektor og lærer på samme skole i 2016. Tre av rektorene (U1, U2 og K2) har fagbakgrunn fra blant annet samfunnsfag og historie, mens den fjerde rektoren (K1) har realfaglig utdanningsbakgrunn.

Beskrivelse av lærerutvalget

Lærerintervjuene ble gjennomført som semistrukturerte, individuelle intervjuer over tre perioder. I alt intervjuet vi 16 lærere, 7 kvinner og 9 menn. Vi intervjuet fem lærere fra skole U1, tre lærere fra skole U2, fem lærere fra skole K1 og tre lærere fra skole K2.

Som forskere hadde vi ingen påvirkning på hvilke lærere vi intervjuet. Mulige kandidater til intervju ble formidlet til oss av skoleleder eller ansvarlig avdelingsleder. De eneste føringene vi hadde overfor de utvalgte skolene, var at vi ønsket å intervju lærere som underviser i samfunnsfag, at vi fikk intervju både kvinner og menn, samt at det var variasjon i lærernes arbeidserfaring.

De intervjuede lærernes arbeidserfaring strakte seg fra 1 til 25 år, men flertallet av de intervjuede lærerne hadde mer enn 10 års undervisningserfaring i samfunnsfag. Samtlige hadde relevant utdanning, enten som allmennlærer, adjunkt, lektor eller med hovedfag/master og PPU. Alle lærerne som ble intervjuet, var kjent med at skolene de arbeidet ved, hadde blitt utvalgt basert på bakgrunnsdata fra ICCS-undersøkelsen, men verken de eller skoleledelsen kjente til hvordan elevene ved deres skoler rapporterte om egen politisk mestringstro.

Lærerintervjuene ble gjennomført i tre faser:

- 1. fase: Fire lærere (to fra U1 og to fra K1) ble intervjuet på Zoom i januar og februar 2021.
- 2. fase: Ti lærere ble intervjuet ansikt til ansikt eller på Zoom i november og desember 2021.
- 3. fase: To lærere ble intervjuet på Zoom i mars og april 2022.

Første fase var intervju av fire lærere (to fra U1 og to fra K1) som ble gjennomført i januar og februar 2021. Alle disse lærerne ble intervjuet på Zoom av en forsker fra prosjektet og to masterstudenter tilknyttet prosjektet. Annen fase var intervju av ti lærere (tre hver fra U1, U2 og K1 samt én lærer fra K2) som ble gjennomført ansikt til ansikt eller på Zoom i perioden november og desember 2021. Alle disse lærerne ble intervjuet av to forskere fra prosjektet. Tredje fase var intervju av to lærere (fra K2), som ble gjennomført på Zoom i perioden mars og april 2022. Disse lærerne ble intervjuet av en forsker fra prosjektet.

Tabell 3.4 Oversikt over lærerintervjuene i tre perioder

	Lærer	Kjønn
Fase 1 På Zoom Februar 2021	K1a K1b U1a U1b	Kvinne Mann Kvinne Mann
Fase 2 Ansikt til ansikt eller på Zoom November og desember 2021	U1c U1d U1e U2a U2b U2c K1c K1d K1e K2a	Mann Kvinne Mann Kvinne Kvinne Kvinne Mann Kvinne Mann Mann
Fase 3 På Zoom Mars og april 2022	K2b K2c	Mann Mann

Beskrivelse av elevutvalget

I alt ble 34 elever intervjuet, 16 jenter og 18 gutter. 10 elever ved skole U1, 11 elever ved skole U2, 10 elever ved skole K1 og 3 elever ved skole K2.

Som forskere hadde vi ingen påvirkning på hvilke elever som stilte til intervju. De ble valgt av sine kontaktlærere. Det eneste kravet vi stilte, var at elevene gikk på 9. trinn, og at vi ønsket oss at begge kjønn var omtrent likt representert.

Tabell 3.5 Oversikt over utvalg elevintervjuer

Skole U1 Elevgruppe 1	Fire jenter	Desember 2021
Skole2 Elevgruppe 2	Fire gutter	Desember 2021
Skole U1 Elevgruppe 3	To gutter	Desember 2021
Skole U2 Elevgruppe 1	To jenter og to gutter	November 2021
Skole U2 Elevgruppe 2	To gutter og en jente	November 2021
Skole U2 Elevgruppe 3	To jenter og to gutter	November 2021
Skole K1 Elevgruppe 1	Tre gutter og en jente	November 2021
Skole K1 Elevgruppe 2	En jente og to gutter	November 2021
Skole K1 Elevgruppe 3	Tre jenter	November 2021
Skole K2 Elevgruppe 1	En gutt og to jenter	November 2021

Intervjuguider

Som forberedelse til datainnsamlingen ble det utarbeidet tre sett med intervjuguider. Hele forskergruppen deltok i dette arbeidet. Intervjuguidene ble også lest og kommentert av lærerne i DEMOCIT sin nasjonale referansegruppe, og det ble gjort endringer i dem på bakgrunn av disse tilbakemeldingene. I samarbeid med enkelte av forskerne i prosjektet ble intervjuguiden for lærerintervjuene pilotert av enkelte av prosjektets masterstudenter i januar og februar 2021, og det ble også gjort enkelte justeringer på bakgrunn av dette. Intervjuguiden for elevintervjuene ble pilotert av en av forskerne i prosjektet på en liten gruppe 9.-trinns elever i oktober 2021.

Skolelederintervjuene var semistrukturerte intervjuer med en varighet på ca. 1 time. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuer, som senere ble transkribert. Intervjuene var tematisert rundt følgende hovedkategorier:

- skoleledernes ansiennitet og fagbakgrunn
- hvordan de vil beskrive skolen de leder
- hva som var viktigst for skolelederne i ledelse av skolen akkurat nå
- hvordan skolen arbeider med demokrati og medborgerskap som ett av tre tverrfaglige temaer i LK20, herunder tverrfaglighet i undervisningen, begrepet «aktivt medborgerskap» og elevmedvirkning
- hva skolelederne anser som de viktigste samfunnsutfordringene framover, og om skolen er rustet til å møte disse utfordringene

Lærerintervjuene var også semistrukturerte intervjuer med en varighet på ca. 1 time. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuer, som senere ble transkribert. I planleggingen av lærerintervjuene gikk vi bredt til verks, for vi ønsket å dekke mange ulike aspekter ved lærernes virksomhet framfor å gå i dybden på noen få utvalgte områder. Det skyldtes at vi var helt åpne overfor hvilke – om noen – deler av lærernes faglige og didaktiske arbeid som var utslagsgivende for å forklare forskjellene mellom U- og K-skolene. Intervjuene hadde følgende hovedkategorier:

- bakgrunnsspørsmål for å kategorisere lærerne, som utdanning og erfaring
- lærernes refleksjon over elevsammensetningen i klassen og på skolen
- lærernes erfaringer med fellesarbeid med implementering av ny læreplan på skolen og i lærerkollegiet
- refleksjon og tanker rundt skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring, særlig knyttet til sentrale faglige begreper som «demokrati» og «medborger»
- refleksjoner om egne undervisningsmetoder og didaktiske mål, for eksempel om bruk av klasseromsdiskusjoner, samarbeidslæring og dagsaktuelle nyheter
- inkluderende undervisning av en mangfoldig elevgruppe
- bruk av kontroversielle spørsmål som del av demokrati- og medborgerskapsundervisningen
- demokrati- og medborgerskapsundervisning utenfor klasserommet

Elevintervjuene i denne studien er gjennomført som semistrukturerte gruppeintervjuer, med tre eller fire elever i hver gruppe. Alle intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, med én eller to forskere fra prosjektet til stede i alle intervjuer, som en del av datainnsamlingen ved de respektive skolene i tidsrommet november og desember 2021. Det ble gjort lydopptak av elevintervjuene, som senere ble transkribert. Elevintervjuene var tematisk inndelt i fem hovedkategorier:

- elevenes demokratiforståelse og syn på seg selv som deltakere i demokratiet
- elevenes erfaringer med og tanker om samfunnsfagundervisningen på skolen
- elevenes erfaringer med og tanker om demokrati- og medborgerskapsundervisningen på skolen
- elevenes oppfatning av sin egen evne til å påvirke politiske og sosiale spørsmål i samfunnet eller andre spørsmål av betydning i elevenes egen livsverden
- elevenes forhold til og bruk av nyheter på ulike plattformer, deres samfunnsengasjement og politiske interesser

4 Analyse av skolelederintervjuer

I dette kapittelet undersøker vi hvordan de fire rektorene tilrettelegger for demokrati- og medborgerskapsundervisningen i skolene de leder. Vi forberedte intervju-spørsmål som kunne dekke skolens arbeid med implementeringen av LK20 (læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020), og særlig hva rektorene mener ligger i begrepet «aktivt medborgerskap» i læreplanens overordnede del. Vi var videre interessert i hvordan disse begrepsforståelsene kommer til uttrykk i det daglige arbeidet ved skolen, og om dette representerte utvikling eller kontinuitet med hvordan demokrati og medborgerskap har blitt forstått og praktisert i undervisningen ved skolen før den nye læreplanen.

Som en innledning til intervjuet spurte vi alle de fire rektorene om hva som var viktigst for dem i ledelsen av skolen «akkurat nå». Rektorenes gjennomgående svar på dette spørsmålet var skolens oppgave med å gi elevene en opplevelse av å tilhøre et fellesskap. Rektorenes prioritering av at skolen skal oppleves som et sosialt fellesskap for alle elever, skal i noen grad forstås i lys av at skolene på undersøkelsestidspunktet hadde vært gjennom kortere og lengre perioder med nedstenging og pålegg om hjemmeundervisning grunnet covid-19-pandemien fra mars 2020. Samtidig understreket rektorene at arbeidet med det sosiale fellesskapet blant elevene er og har vært kontinuerlig. To av rektorene trakk også eksplisitt forbindelseslinjer mellom det å tilhøre et fellesskap og det å danne seg en identitet som medborger. Vi starter derfor kapittelet med rektorenes utdyping av skolen som sosialt fellesskap og hvordan denne innsatsen er styrt fra skoleledelsens side.

Styrt innsats for at elevene skal oppleve tilhørighet i skolen som et fellesskap

For rektor på skole U1 var det viktig å samle alle elevene til ulike typer aktiviteter på tvers av fag og timeplan ved gitte anledninger: «Vi trenger å møtes og se hverandre og bli kjent med hverandre», sa han. Dette var viktig for rektoren selv om han anerkjente at lærere kunne gjøre en god innsats for fellesskapsfølelsen i den enkelte klasse. Tilrettelagte aktiviteter på tvers av fag og trinn kunne ifølge denne rektoren bidra til å motvirke fragmentering av det sosiale miljøet i enkeltklasser og hindre det han beskrev som en «vi og de andre-tenkning», som han fortalte at lærerne i økende grad hadde merket seg blant elevene. Målet hans var istedenfor å få elevene til å føle seg som del av et stort, felles «vi» og å hindre mindre gruppedannelser der elever kan få forsterket følelsen av å stå utenfor det store fellesskapet. Dette behovet ble ifølge rektoren forsterket av at skole U1 har om lag 40 prosent elever med flerspråklig bakgrunn, som kommer fra familier som bor i små leiligheter, ofte på leiemarkedet:

Så vi har jo mange elever som kommer fra – ja, fra hjem uten bøker. Lavt utdanningsnivå. Trang økonomi. Og da tenker jeg at den jobben vi gjør i forhold til det sosialpedagogiske, den blir enda viktigere for å «få opp» dette fellesskapet, da. At ungdommene kjenner på at dette er ... vi er et «vi». Alle sammen.

Rektor skole U1

Denne visjonen for inkludering i fellesskapet har ført til konkret innsats på klassenivå på skole U1, i form av en ordning med *makkerskap*. Ordningen skal sikre at alle elevene i en klasse blir kjent med hverandre, og de skal øve seg i gode sosiale ferdigheter i det rektoren betegner som «et kollegafellesskap». To og to elever er *makkere* i en periode på to til tre uker og utgjør et fast par for samarbeid i undervisningen og skal følge hverandre opp også utenfor klasserommet:

[Du skal] holde øye med makkeren din, sørge for at makkeren har det bra. Vi har ikke noe krav om at makkerne skal være sammen, men hvis du ser at makkeren din ikke har noen å være sammen med i friminuttet, har du en plikt til å si fra. Og så følge opp hvis makkeren er syk. Send en melding: «Hvordan har du det?»

Rektor skole U1

Denne rektoren fortalte at da skole U1 innførte ordningen med makkerskap, fikk kontaktlærerne telefonoppringninger fra foreldre som motsatte seg at deres barn skulle være makker med navngitte medelever. Rektoren beskrev derfor innføringen av ordningen med makkerskap delvis som opplæring av foreldrene som medansvarlige i skolens sosiale fellesskap. Skolen ba foreldrene om å ha tillit til at skolen kan treffe gode valg for elevene, og at innføringen av ordningen kunne være uvant for elevene i oppstarten, men at resultatet på sikt ville gagne alle. I tillegg til makkerpar har skole U1 organiserte spisegrupper der elever og lærere spiser lunsj sammen. Ordningen gjelder for alle klasser og alle trinn. I tillegg til rene helsemessige fordeler som gode spisevaner og ro rundt måltider mente denne rektoren at spisegruppene er «helt grunnleggende med hensyn til å etablere trygge soner for elevene.»

Skole U2 har ingen tilsvarende styrt innsats for skolemiljøet som det vi har hørt om fra skole U1. Samtidig fortalte rektor ved skole U2 at fordi mange av elevene kommer fra hjem der foreldrene har god råd, kunne gapet mellom elever som framstår som vellykket, og dem som faller utenfor, oppleves særlig stort. Denne rektoren snakket om den sosiale mobiliteten i samfunnet og skolens ansvar for å understøtte en slik mobilitet, men han mente selv at skolens tiltak ikke var gode nok for å nå denne målsettingen til tross for langvarig innsats. Han fortalte i intervjuet at han hadde spurt tidligere elever om de mente at skolen kunne gjort noe annerledes, og at han hadde blitt overrasket over svaret: Elevene hadde opplevd det som at skolen ikke hadde de samme ambisjonene på deres vegne som for de synlig ressurssterke elevene. Denne informasjonen ble formidlet tilbake til skolens personale og brukt i det kontinuerlige arbeidet for å løfte alle elever.

På skole K1 svarte rektoren at det viktigste for henne er at elevene føler seg sett, at de opplever fellesskap og mestring, at de får øve seg på samarbeid og generelt på det å være sammen. På intervju tidspunktet var skole K1 involvert i en såkalt læringsløype der skolens ansatte med bistand fra skoleeier arbeidet systematisk for å styrke elevenes sosiale ferdigheter og det sosiale miljøet på skolen. Ifølge rektor har skole K1 tradisjonelt vært kjent for et godt læringsmiljø, understøttet av at hvert klassetrinn har reist på skogstur og hatt uteskole med minst to overnattingdøgn hver vår og høst. «Grunnen til at vi gjør dette, er fordi vi ser at det gir en god effekt på det sosiale miljøet [...] elevene henger jo med hverandre, og de treffer de samme lærerne på tur og i klasserommet», sa denne rektoren. Rammene for turene er fastlagt av lærerne, men elevene på skole K1 gis noe spillerom til å påvirke oppgaver og gruppesammensetning i undervisningsopplegget når de er ute.

Rektor på K2 svarte: «Det aller viktigste er at elevene føler tilhørighet til skolen, at de finner det meningsfullt å gå på skolen, og at de lærer og utvikler seg både faglig og personlig.» Han beskrev elevenes bakgrunn som relativt homogen med overvekt av etnisk norske familier som i tillegg har god råd. Mange av elevene er engasjerte i idrett og kan framstå som veltilpassede, ressurssterke og skoleflinke. Mot denne bakgrunnen kan det være ekstra vanskelig å skille seg ut, mente denne rektoren, og han nevnte et nyere boligområde som sognet til skolen, hvor foreldre hadde lavere utdanning og dårligere økonomi: «De er ikke mange, men jeg tror de kan oppleve at de faller veldig utenfor.» Han ville også nyansere bildet av de tilsynelatende ressurssterke elevene:

Det som går igjen hos oss, og som er problematisk, er elever som sliter psykisk. Dem har vi ganske mange av. [Det er] veldig mange som presser seg, og som utvikler angst. Vi har en økning av elever som får hjelp av BUP-systemet, vi har mye samarbeid med [BUP]. Helsepsykiatri hos oss har stor pågang. Da gjelder det press, bekymringer og angst som er knyttet til skole og idrett og sosiale medier.

Rektor skole K2

På spørsmål om hvordan skolen håndterer dette i det daglige arbeidet, nevnte han stikkordene «relasjonsarbeid» og «elevmedvirkning». Dette begrunnet han med at selv om elevene er på skolen for å lære, kan skolen og de ansatte også lære av elevene og gjennom samarbeidet med dem. «De lærer oss jo om hvordan det er å være ung i dag, hvordan samfunnet ser ut fra deres perspektiv», sa han, «og det kan vi bare oppnå hvis vi lytter til hvordan de opplever verden.» Dette prinsippet brukte han også ofte i møte med de ansatte på skolen:

Jeg tror at lærerne mine – etter at jeg overtok, så får de oftere høre når de spør meg om noe: «Ja, hva sier elevene? Har du spurt elevene, hva sier de om dette? Kan du snakke med dem om dét?»

Rektor skole K2

Denne rektoren hadde som mål å sette prinsippet om å lytte til elevene i system, slik at dette skulle prege det løpende arbeidet med elevens faglige så vel som sosiale utvikling ved skolen. «Det er jo det som er kjernen i det vi skal holde på med [i skolen], det å samarbeide med elevene om deres skolehverdag», sa han. De systematiske tiltakene besto av å gi ekstra tid til lærerne slik at de har mulighet til å snakke hyppig med elevene individuelt eller i grupper. «Vi tar bitte litt tid fra fag til å snakke om hvordan det er å være ung, [eller] hvordan man for eksempel forholder seg til nyhetsbildet», sa han. «Det er noe jeg kan bidra med, både med grundige diskusjoner i personalet og ved å legge til rette for å gi dem tid.» Denne ordningen, der lærerne snakker mer inngående med elevene, ble kalt for mentortimer. Ordningen hadde vært brukt med hell på trinn der elevens trivsel var lavere enn ønsket, og der læringsmiljøet var bråkete. I klasser hvor læringsmiljøet var godt, brukte lærerne mentortimer til å snakke om elevenes faglige progresjon. Når lærerne på skole K2 møtes til arbeid i profesjonsfelleskapet, har rektor lagt opp til at lærerne deler erfaringer fra mentorsamtaler med kolleger. Skole K2 har også doblet kontaktlærertiden og satt inn to kontaktlærere i hver klasse, alt med henblikk på å styrke kontakten med elevene. Et tredje systematisk tiltak for å styrke tilhørigheten til skolefelleskapet som denne rektoren fortalte om, var at han hadde vært pådriver for å legge ned spesialundervisning i grupper slik at alle elevene er sammen i klasserommet, men med flere lærere til stede. I intervjuet refererte han til en samtale han hadde med en elev på 10. trinn som hadde vedtak om spesialundervisning, og som nå fikk være inne i klassen i alle timer. I samtalen nevnte eleven matematikklæreren, som var kjent for å bruke mye humor i undervisningen, og sa at først nå forsto han hva de andre i klassen hadde ledd så mye av. «Det hadde ikke denne eleven vært del av, men nå er han det», sa rektor på skole K2, «og det kan høres ut som en bagatell, men det er ikke det for eleven. Det er så viktig for dem, den fellesskapsopplevelsen.»

Demokrati og medborgerskap i læreplanverket

For å undersøke om det har vært kontinuitet i overordnede kjennetegn og prioriteringer ved demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved skolen, ble rektorene spurt om innføringen av læreplanverket LK20 representerte noe nytt i denne innsatsen. I LK20 er *demokrati og medborgerskap* framhevet som ett av tre tverrfaglige temaer sammen med *folkehelse og livsmestring* og *bærekraft*. Rektor ved skole U1 svarte avvisende på dette spørsmålet og utdypet med å si at LK20 skal betraktes som en fagfornyelse og ikke som en reform, og at demokrati og medborgerskap har vært en rød tråd gjennom alle læreplaner med mål om å øve elevene til å bli aktive medborgere. «Jeg kan ikke si at fagfornyelsen er en stor endring for oss. Det er mer hjelp til å fokusere på de riktige tingene», sa denne rektoren.

Likevel sa han seg enig i at undervisning om demokrati og medborgerskap tradisjonelt har vært lagt til samfunnsfagtimene. «Samtidig tenker jeg at det har jo ligget inni veldig mange fag også», sa han og fortsatte:

Men i hovedsak er det samfunnsfaget, i den fragmenterte timeplantenkingen, som har fått ansvaret for [denne undervisningen]. Og da blir det jo en smalere forståelse av demokratibegrepet, selvfølgelig, fordi det kun er innenfor fagets rammer.

Rektor skole U1

På skole U1 hadde rektor erfart at lærere med ansvar for så ulike fag som KRLE og engelsk tok ansvar for opplæring i demokrati og medborgerskap, mens realistene ifølge denne rektoren «kanskje hadde fått lov til å være litt for smale i sin forståelse av begrepet». På denne bakgrunnen mente han at det tverrfaglige samarbeidet om demokrati og medborgerskap som LK20 foreskriver, likevel representerer noe nytt for *deler* av personalet, fordi: «Nå skal man [som lærer] se seg selv i sammenheng med veldig mange andre fag.»

Rektor på skole U2 svarte at han alltid hadde vært opptatt av demokrati og medborgerskap. Samtidig, og med bakgrunn som norsklærer, var han opptatt av at betingelsene for at elevene skal tilegne seg informasjon og uttrykke holdninger og meninger, har endret seg i samfunnet så vel som i skolen. Han underbygget dette ved å si at tilgangen til informasjon og nødvendigheten av å velge ut relevant informasjon representerer en langt større oppgave for ungdom i dag enn for et par tiår tilbake. Læreplanens krav til hvordan elevene skal gjøre informasjonssøk, bygge opp tekster og utforme egne argumenter, er ifølge denne rektoren tydelig skjerpet.

Skole U2 har tradisjon for halve fagdager, og rektor fortalte at han leder planleggingsarbeidet for undervisningen for at temaer skal bli lagt parallelt i flere fag samtidig. I intervjuet viste han til innføringen av LK20 som «en gylden mulighet» for å oppnå slike mål. Når denne rektoren la ut på skolevandring, det vil si besøker klasserom for å observere lærere i undervisningen, kunne han forberede lærerne ved å si at han gjerne ville se hvordan overordnet del av LK20 går som en rød tråd gjennom undervisningen.

Rektor på skole K1 svarte at hun *håpet* det hadde vært en utvikling i demokrati- og medborgerskapsundervisningen: «Jeg tror kanskje demokrati-biten tidligere handlet om historiske hendelser og utvikling av landet som demokrati. Det med medborgerskap er nok mye mer framme i tiden nå, [...] det at elevene skal lære seg medvirkning og føle at de er med på å bestemme.» Rektor på skole K2 fulgte argumentet til rektor på skole U1 og svarte at fagfornyelsen antakelig bidrar til at temaet demokrati og medborgerskap får større oppmerksomhet på mange skoler, men at temaet ikke i seg selv representerer noe nytt.

Med hensyn til arbeidet med de tverrfaglige temaene i LK20 fortalte rektor på skole K1 at de hadde hatt «noen runder» om dette i kollegiet. Skolen hadde så langt ikke bestemt seg for hvordan de tverrfaglige temaene skulle innlemmes i undervisningen, og om dette eventuelt skulle skje i form av større prosjekter. Her påpekte rektor på skole K1 noen viktige forutsetninger for at de tverrfaglige temaene kan få gjennomsyre undervisningen i alle fag, slik dette er formulert i

LK20: Denne ambisjonen forutsetter at lærerne må kunne dele erfaringer, og de må kunne samarbeide innenfor team på tvers av fag, innenfor trinn og på tvers av trinn. Det kom fram i intervjuet at det ikke var denne typen samarbeid som kjennetegnet lærerkollegiet på skole K1. Rektoren viste videre til enkeltfagenes historikk, timetall og krav til vurdering. Ved tverrfaglig undervisning oppstår det umiddelbart spørsmål mellom lærerne, som for eksempel: Hva er det som tilhører mitt fag, og hva er det som tilhører ditt? Hva er det jeg skal vurdere i matematikk, og hva hører til KRLE-faget?

Man blir veldig opptatt av sitt fag og sin undervisning og sine temaer og ser ikke til siden. Altså, man har litt sånne skylapper. Og «sånn har vi gjort det i alle år», ikke sant?

Rektor skole K1

Videre fortalte denne rektoren at lærerne på skole K1 oppfattet den tradisjonelle fag- og timeplaninndelingen som konkret og enkel å forholde seg til, og at endringer i dette systemet dessuten ville utfordre lærernes arbeidstidsavtaler. Hun understreket at skolen hadde gode og erfarne lærere, men at det ville ta tid for dem å venne seg til andre framgangsmåter for undervisning og lærersamarbeid.

Aktivt medborgerskap

I utvidelse av samtalen om innretningen av demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved skolen i lys av læreplanverket ble rektorene spurt om hva de legger i begrepet «aktivt medborgerskap», som framheves i LK20. I svarene kretset alle de fire rektorene om stikkordene «engasjement» og «medvirkning». Vi skal se nærmere på uttalelsene fra hver rektor.

Skole U1

Rektor på skole U1 fortalte at personalet snakker mye om elevmedvirkning, for eksempel i forbindelse med vurderingsformer. På skole U1 var dette kontrastert av lav skår på elevmedvirkning i Elevundersøkelsen. I intervjuet reflekterte denne rektoren over forholdet mellom pedagogikk og didaktikk med mål om elevmedvirkning i undervisningen: «Det handler om grunnleggende pedagogikk, det er der pedagogikken må møte fagdidaktikken på en god måte, men kanskje vi noen ganger hopper bukk over pedagogikken og går rett til didaktikken.» Som illustrasjon på dette fortalte han om den ene klassen hvor Elevundersøkelsen viste at elevene hadde gitt høy skår til opplevd medvirkning. Læreren for denne klassen hadde blitt invitert til å dele sine erfaringer med kollegiet. «Dette handlet om den trygge pedagogen som er veldig trygg på rollen sin», forklarte rektoren i intervjuet:

[Han] er veldig tydelig på ... elevene vet når læreren bestemmer, og hva som er handlingsrommet for deres medvirkning. Det er avklart. Og jeg tror at noen pedagoger synes det er vanskelig å definere dette tydelig nok – som gjør at du

ikke mister autoriteten din som voksen i klasserommet. Den må du jo beholde, men likevel invitere elevene inn.

Rektor skole U1

I intervjuet fortalte rektor at skole U1 har hatt en ordning med regelmessige dialogmøter mellom elever og lærere siden 2018. Han beskrev disse møtene som trinnmøter for elevrådsrepresentanter, avdelingsleder og en eller flere kontaktlærere for å diskutere arbeidsplan og prøveplan og hva som kan forbedres – hele tiden med et overordnet mål om å utvikle elevenes læring. Også trivselstiltak drøftes i dialogmøtene. Dialogmøtene kan ses som styrte samarbeidsmøter som utfyller elevrådsmøtene og gir elevrepresentantene et klart mandat og oppdrag, og der de er innprentet at de er valgt som representanter og ikke bare deltar i disse møtene for å formidle egne behov:

[...] jeg ser i mine møter med elevrådet at dette er en gjeng ungdommer som har fått et mandat som de egentlig ikke mestrer, og der er det ikke noe godt å være [for dem]. [...] Jeg blir ikke skuffet, men jeg har alltid litt forventninger til at nå skal de – nå skal vi jobbe godt sammen for viktige saker. Og så blir det der at «skal vi ha kiosk eller ikke». Og jeg ønsker jo noe mer. Jeg ønsker at de skal være med og ta del i sin egen skolehverdag i større grad, og da må vi øve dem opp.

Rektor skole U1

Et eksempel på hva som har kommet ut av dialogmøtene på skole U1, er bedre samkjøring av arbeidsplaner på tvers av klasser innenfor samme årstrinn. Dette behovet oppsto ved overgang til ny digital læringsplattform der lærerne begynte med å lage klassevise arbeidsplaner, fordi de mistet muligheter til trinnvist samarbeid som lå i den gamle tekniske løsningen. De ulike arbeidsplanene resulterte i mer ulik pedagogisk praksis mellom lærerne, og elevene oppdaget at enkelte klasser hadde mye mer variasjon i undervisningen enn andre. Dette ble drøftet gjennom dialogmøtene, og arbeidsplanene ble endret.

Til tross for innsatsen for å samkjøre arbeidsplaner mellom lærere og klasser innenfor samme årstrinn, erkjente rektor på skole U1 at det er ulik praksis mellom lærerne i demokrati- og medborgerskapsundervisningen, for eksempel med hensyn til å ta elevene med ut av klasserommet. På intervjuetidspunktet hadde kommunen invitert innbyggerne, og særlig ungdom, til å komme med forslag til hvordan de kunne utnytte et område som har ligget brakk i flere tiår. Hvis lærerne skulle utnytte slike initiativ i undervisningen, måtte de også tatt elevene med ut av skolen for å se området: «Det er klart at det å være ute og oppleve og snakke med mennesker, [...] det er klart at det har en annen verdi enn bare å lese om det», sa rektor på skole U1. Han understreket også at dette fordrer et kontinuerlig arbeid i profesjonsfellesskapet for å oppnå mer ensartet praksis mellom lærere i samme fag på tvers av klasser.

Skole U2

På spørsmål om hva han legger i «aktivt medborgerskap», innledet rektor på skole U2 først med å si at han så på begrepet *samfunnsborgerskap* som etisk og samfunnsmessig bevissthet, at han er særskilt opptatt av elevrådet og at elevene skal være engasjerte i sin egen skolehverdag. Han gjennomførte det han kalte *rektors time*, hvor han besøkte enkeltklasser og blant annet tok opp temaet *engasjement* med elevene: «Dette med å engasjere seg, det å kunne bære stemmen sin videre – for vårt vedkommende her og nå, men også hvordan det kan ha effekt ut over skolehverdagen.» Videre sa han:

Samtidig er det viktig med samspill i klassen, det å kunne samarbeide, det å styrke hverandre, det å kunne lære seg å argumentere, reflekterer over temaet – alt dette som er med på å bygge opp rundt et ... om ikke samfunnsengasjement, så i hvert fall at du opplever deg som en borger.

Rektor skole U2

Denne rektoren hadde kompensert for bortfallet av den tidligere læreplanfestede klassens time ved å finne tid på timeplanen slik at alle klasser har kunnet holde løpende diskusjoner knyttet til elevrådets arbeid. Tidligere hadde rektor på skole U2 selv ansvar for elevrådet, men med økt elevtall og inntil ni paralleller per trinn møter han nå bare elevrådsstyret. I tillegg til dette møtes skolens elevråd. Rektor fortalte om elevrådsarbeidet:

Vi diskuterer saker som har aktualitet for elevene, og så kan jeg si at jeg kunne ønske at vi ... altså, jeg ser at vi har en jobb å gjøre for at de skal engasjere seg mer i det som er deres daglige dont. De er veldig praktisk orienterte, det er mye ønsker om at de vil ha det slik og sånn. Og det er kjempefint, vi lytter til dem, og vi har gode diskusjoner, men jeg kunne ønske at de etter hvert kunne ... ja, at elevrådet skal stå i tettere dialog med lærerne, for eksempel. At elevrådsstyret møter alle lærerne i fellestid med jevne mellomrom og kan legge fram saker som de synes er interessante, sånn at de er med i hele skoleprosessen mer enn bare møte med meg.

Rektor skole U2

Eksempler på praktiske ønsker og behov som elevrådsstyret vil ta opp med rektor, er skolegensere og juleball. Samtidig fortalte rektor på skole U2 at elevrådet var representert i skolens driftsutvalg, og at de der ga viktige og relevante tilbakemeldinger til driftsstyret, til lærerne og til ham som rektor om selve virksomheten ved skolen. På intervjuetidspunktet var elevrådet på skole U2 involvert i dialog mellom lærere og elever om det rektoren refererte til som arbeidsfellesskapet på skolen, og han utdypet: «[A]t det er en dialog som gjør at [elevene] føler at de blir lyttet til [...], og at de føler at det er meningsfylt for dem å delta i dette, for det vil skape en bedre skolehverdag, men også øke engasjementet deres.»

Tidligere i intervjuet hadde rektor ved skole U2 reflektert over i hvilken grad elevene var vant til å engasjere seg ikke bare i skolearbeidet, men også i eget *læringsarbeid*, som nettopp krever et bredere engasjement i virksomheten på skolen, og hvordan

elevene så ut til å mangle trening i dette fra barneskolen. Han nevnte også hva et slikt bredere engasjement vil innebære for samspillet mellom elever og lærere i klasserommet. Fra den voksnes perspektiv berører dette spørsmålet om lærerens autonomi. Han sa: «Du kommer inn [i klasserommet], du tenker at du har fagkompetansen, du skal legge til rette [for elevenes læring].» Når elevene heller ikke er vant med å delta i planlegging eller utforming av eget læringsarbeid, krever økt medvirkning i fag og undervisning derfor en omstilling både fra lærernes og elevenes side, slik at det oppleves som relevant og nyttig for alle parter, fortsatte han. Videre nevnte han lærernes bekymring for at økt elevmedvirkning kan lede til faglig avsporing, og for det ansvaret alle lærerne opplever å ha for kompetansemålene og elevenes avsluttende eksamen. En viktig årsak til dette ligger i lærernes erfaring fra egen skolegang, mente han. Økt elevmedvirkning i fag og undervisning vil derfor kreve en intellektuell overbevisning om et annet læringssyn hos lærerne, men også hos elevene som allerede har høstet mange års erfaring fra lavere årstrinn før de kommer til ungdomsskolen.

Én slik erfaring – som hos elevene arter seg som en forventning – er ungdomsskolens tradisjonelle vurderingsregime med karakterer. Rektor kunne fortelle at de tre–fire siste årene hadde lærerne på skole U2 utsatt vurdering med karakter i første omgang til halvårsvurdering etter jul på 8. trinn, noe de siden hadde utvidet slik at elevene nå kun fikk halvårsvurdering med karakter fram til oppstart av vårsemesteret på 9. trinn. Alt øvrig vurderingsarbeid disse tre semestrene blir oppfylt ved at elevene får kvalitative tilbakemeldinger fra lærerne om hvordan de kan arbeide videre med egen læring basert på hva de så langt har vist at de har lært. Rektors begrunnelse for denne styrte innsatsen for formativ vurdering gjennom halvdelen av ungdomsskolen er at det introduserer elevene til økt engasjement i egen læringsprosess.

Skole K1

Rektor på skole K1 fortalte at skolen over lang tid har vist lav skår på Elevundersøkelsens spørsmål om elevmedvirkning. For et par år siden tok ledelsen opp dette resultatet med personalet, der lærerne ga uttrykk for at nivået på elevenes medbestemmelse i skolen og i undervisningen er høyere enn hva Elevundersøkelsen indikerte. I intervjuet fortalte rektoren videre at ved denne anledningen hadde en lærer sagt at man bør gjøre elevene oppmerksomme på når medvirkning finner sted, slik at de får økt bevissthet om hva det er. Når elevene har fått medvirke til valg i undervisningen og i klasserommet, kan læreren derfor stoppe opp og gjøre oppmerksom på at «OK, folkens, det dere har vært med på nå, er medbestemmelse, husk det. Dere har vært med på å bestemme nå.»

Rektor på skole K1 møter elevrådet jevnlig og gjennomgår saker som den nevnte Elevundersøkelsen, resultater av nasjonale prøver, læringsmiljøet og løpende arrangementer ved skolen. Rektor sa i intervjuet at hun selv setter stor pris på disse møtene, siden de representerer «en direktelinje til sjefen» og gir henne bedre kontakt med elevnivået i skolen. Elevrådet er videre involvert i ungdommens kommunestyre, hvor de bringer inn saker fra ungdommens kommunestyre i egne

klasser og tar med seg resultatet til rådhuset hvor de møter ordfører og representanter fra andre skoler.

Videre nevnte rektor på skole K1 samarbeidsutvalgsmøtene og møtene i skolemiljøutvalget, hvor hun tar særskilt ansvar for å forberede og støtte elevrepresentantene. Hun fortalte at hun er opptatt av at disse møtene skal skje på elevenes premisser, at de skal oppleve at de er viktige medspillere, «kanskje de viktigste», og at det å delta på møtene skal oppleves som trygt og godt der elevene blir sett og hørt og ikke «overkjørt» av voksne: «Det kan jo fort være noen lærere eller foreldre eller politikere som er med på møtene, som er litt snakkesalige og tar litt mye plass. Så det gjelder å kunne styre det fra min side», sa hun. Slik styring foregår særlig ved at rektor snakker med elevrepresentantene på forhånd for å få høre deres mening om sakene som skal behandles. Hun har erfart at elevene ofte ikke har noen mening, men gjennom disse forhåndssamtalene kan de komme på gli og få ideer som de kan forberede i klassene og i elevrådet på forhånd. På denne måten får elevrepresentantene noe å legge fram i møte med de voksne: «Det er viktig istedenfor at de blir spurt litt sånn ad hoc om meninger om det og det som de ikke er forberedt på.»

I intervjuet ble også rektor på skole K1 spurt om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Også ved skole K1 har det vært arbeidet med ulike typer vurdering under overskriften *Vurdering for læring*, eksempelvis økt bruk av egenvurdering og elever som vurderer hverandres arbeid. Dette skjedde for flere år siden, men rektor uttrykker at pendelen nok har svingt mer mot tradisjonell lærerledet vurdering med karakter den siste tiden. Hun mente at lærerne kunne være engstelige for å gi slipp på de formelle vurderingssituasjonene:

Det er noe med denne underveisvurderingen som er vanskelig å få til, og når man ikke har en konkret prøve og et veldig tydelig dokumentert resultat, så føler de seg veldig ... De ønsker å ha ryggen mest mulig fri ... Det er nok litt utfordrende for lærerne. Og det vil jo igjen gå ut over det å prøve å få til mer elevinvolvering i vurderingsarbeidet.

Rektor skole K1

Skole K2

Rektor på skole K2 svarte på spørsmål om hvordan han forstår begrepet «aktivt medborgerskap» i LK20: «Jeg knytter det nok veldig til engasjement og tenker at de skal ha en opplevelse av at deres engasjement betyr noe.» Som eksempel nevnte han et prosjekt for å utvikle lokalområdet som han selv hadde søkt skolen inn i, hvor elevene satt med flyfoto og markerte hvilke steder i nærområdet de brukte mest, og hvilke forbedringer de kunne ønske seg. «Jo flere sånne autentiske oppgaver elevene kan få, jo bedre er det», sa denne rektoren. I intervjuet framhevet han videre lærernes praksis med å ta med elevene ut av klasserommet og på besøk til institusjoner som avisredaksjoner, rådhus og museer, og at skolen inviterte lokalpolitikere, ungdomspolitikere og frivillige organisasjoner for å snakke med elevene:

Vi prøver så mye vi kan, egentlig, å få besøkt institusjoner eller å få noen på besøk til skolen. Det er noe vi har veldig god erfaring med. Det gjør skolen relevant, og det viser at det vi holder på med i skolen, det handler faktisk om samfunnet der ute.

Rektor skole K2

Når det gjelder elevmedvirkning, har også rektor på skole K2 erfart at Elevundersøkelsen har indikert at det er behov for økt oppmerksomhet om dette arbeidet. På intervjudtidspunktet hadde skolen nettopp fått resultatene fra siste elevundersøkelse, og rektor fortalte at personalet har arbeidet med resultatene i fellestid. Der kunne de spore en positiv utvikling for noen klasser, hvor rektor visste at læreren er mer opptatt av elevenes medvirkning i undervisningen. «Og der er også elevenes motivasjon høyere», kunne rektor fortelle.

Gjennom mange år som lærer på skolen visste rektor på skole K2 godt at lærerne har hatt svært ulik praksis med hensyn til hvordan de bruker elevmedvirkning i undervisningen og i klasserommene. I intervjuet fortalte han at personalet arbeider med å finne et felles språk og en felles forståelse av selve begrepet, men at målet fremdeles er et stykke unna. Han sa:

Noen lærere er sånn at de spør elevene: «Hvordan har dere lyst til å jobbe med dette?» Og når elevene ikke svarer presist nok eller klart nok eller ikke blir enige, så sier lærerne: «Ja, vi prøvde, men de klarte ikke å bli enige, eller de visste ikke helt.» Men jeg tenker at for å kunne medvirke må du ha et kunnskapsgrunnlag, så elevene må først læres opp i det de skal medvirke i.

Rektor skole K2

Et eksempel på kunnskapsgrunnlag i en avgjørelse der elever har medvirkning, kan være kunnskap om vurderingsordninger, sa denne rektoren videre. Hva slags vurderingsformer finnes? Hva er gode vurderingsformer? Hvordan kan denne oppgaven vurderes? Hvordan kan vi jobbe i de ulike fagene? «De trenger jo opplæring før de kan ta valg», konkluderte han, «og der har vi nok en ulik forståelse i personalet.»

Demokratisk skoleledelse: sammenligning mellom de fire skolene

I kapittel 2 gjorde vi rede for fem kjennetegn ved demokratisk skoleledelse, hvorav kjennetegn én til fire er formulert av Møller (2006) og det femte punktet lagt til av Larsen (2021). De fem kjennetegnene er:

1. Åpen kommunikasjon mellom lærere og elever
2. Tilrettelegging for diskusjon mellom elever og elevers medbestemmelse i skolehverdagen

3. Skoleledelse som kjenner seg personlig forpliktet av skolens mandat til å utjevne sosiale forskjeller i elevenes læring
4. Skoleledelse som anerkjenner den enkelte elevs behov for omsorg samtidig som det tas hensyn til fellesskapets beste
5. Samarbeid mellom lærere for å ivareta et helhetlig syn på demokrati- og medborgerskapsundervisningen

I det følgende sammenligner vi de fire skolene ved hjelp av disse fem kjennetegnene. Her har vi slått sammen det første og det andre punktet: åpen kommunikasjon mellom lærere og elever og tilrettelegging for diskusjon mellom elever og elevers medbestemmelse i skolehverdagen. De tre øvrige kjennetegnene behandles for seg under egne deloverskrifter.

Åpen kommunikasjon mellom lærere og elever og tilrettelegging for diskusjon og medbestemmelse i skolehverdagen

Da vi spurte rektorene om hva de legger i læreplanens begrep «aktivt medborgerskap», svarte de med stikkordene «elevmedvirkning» og «engasjement». På den ene siden forbant rektorene engasjement med involvering i formelle politiske og demokratiske prosesser, for eksempel kommunal arealplanlegging, ungdommens kommunestyre eller deltakelse i skolens samarbeidsutvalg. På den annen side knyttet rektorene på skole U1 og U2 engasjement til elevenes involvering i læringsarbeid på et overordnet nivå og i dialog med lærerne gjennom tilrettelagte dialogmøter. Gjennom dialogmøtene engasjeres elevene i prioriteringer og undervisningsvalg som er styrende for skolehverdagen, og medvirker på denne måten i deres egen og skolens «daglige dont», som rektoren på skole U2 uttrykte dette. Begge disse skolene hadde innført ordninger med karakterfri vurdering (med unntak av lovpålagt halvårsvurdering) i deler av skoleløpet for å understøtte elevenes engasjement i eget læringsarbeid. Skole K1 hadde tidligere prøvd ut karakterfri vurdering, men var gått tilbake til tradisjonell vurdering med karakter.

På skole U1 og U2 kan det se ut til at dialogmøtene mellom lærere og elever blir et alternativ til elevrådet, som lett kan «stivne» i spørsmål om kiosk, skoleball og skolegensere. Alle rektorene er enige i at elevene må trenes til medvirkning, og ofte er ikke elevene vant til dette fra barneskolen. Behovet for å øve på elevmedvirkning gjelder imidlertid også for lærerne, som ifølge rektorene på skole U2 og K2 vil være preget av erfaring fra egen skolegang og engstelse for at elevmedvirkning og/eller økt elevinvolvering i vurderingsarbeidet som alternativ til vurdering med karakter kan føre undervisningen bort fra de fastlagte kompetansemålene. På skole K1 arbeider rektor systematisk med elevrepresentantene for å forberede dem til møter i samarbeidsutvalget. Rektor på skole K2 ber stadig lærere om å ta avgjørelser med seg tilbake til klasserommet for å undersøke hva elevene mener. Han er også opptatt av hvilket kunnskapsgrunnlag elevene har for å delta

i avgjørelser som gjelder fag og undervisning, og understreker at det er lærernes ansvar å bidra med denne kunnskapen.

Skoleleder kjenner seg personlig forpliktet av skolens mandat til å utjevne sosiale forskjeller

Rektorene på skolene U1, U2 og K2 fortalte i intervjuene om sosiale ulikheter mellom elevene og hvordan dette forplikter skolen til særlig innsats. Sosial ulikhet mellom elevene ble ikke nevnt av rektor på skole K1, som for øvrig ligger i et område hvor mange foreldre har god økonomi. Dette gjelder imidlertid også for skole K2, men her påpekte rektor hvordan det å komme fra en familie med dårlig råd kan forsterke følelsen av å stå utenfor når «alle» de andre framstår som velstående og vellykkede. Samtidig fortalte han om høy forekomst av psykiske plager og mange henvendelser fra elevene til helsesykepleier, i tillegg til et tett samarbeid mellom skolen og BUP. Denne rektorens økte innsats for relasjonsarbeid mellom lærere og elever framstår som et konkret tiltak for å redusere elevenes opplevelse av press og stress i skolehverdagen og for å øke lærernes kjennskap til hvordan det oppleves å være ung i dag. Rektor ved skole K2 forklarer ikke i intervjuet hvorvidt de psykiske plagene er begrenset til de ressurssterke elevene, men vi kan si at han med disse utsagnene bidrar til å nyansere bildet av hvilke sosiale forskjeller som kan finnes blant elevene, og hva skolen gjør for å motvirke disse forskjellene.

Det vi vanligvis forstår som økonomiske og sosiale forskjeller, omtales konkret av rektorene på skole U1 og U2, hvor begge rektorene framstår som svært bevisste og engasjerte i disse forholdene. Innsatsen for å bygge fellesskapet på tvers av sosial ulikhet er likevel tydeligst på skole U1, mens rektor på skole U2 erkjenner i intervjuet at skolens innsats for å nå denne målsettingen ikke har vært god nok til tross for langvarig innsats. Et av hans svar på undersøkelser av hva som ikke har vært gjort godt nok, er mangel på ambisjoner for *alle* elevers læring uavhengig av ulikheter i sosial bakgrunn (vår utheving).

Skoleledelsen anerkjenner den enkelte elevs behov for omsorg samtidig som det tas hensyn til fellesskapets beste

I dette kapitlet har vi først vist hvordan rektorene vektlegger det å få elevene til å oppleve skolen som et sosialt fellesskap. Her har vi sett tre ulike strategier og tilnærminger fra rektorene. På skole U1 la rektor vekt på felles aktiviteter på tvers av fag og timeplan, som skal bidra til at elevene opplever fellesskapet som et stort «vi» og ikke bare forholder seg til sin egen klasse. På klassenivå inngår elevene i en makkerskapsordning, og skolen har innført faste lunsjgrupper der lærere og elevgrupper spiser sammen. Skole U2 hadde ingen tilsvarende styrt innsats for skolemiljøet. Skole K1 har lang tradisjon for å sende elever og lærere på overnattingstur hver vår og høst. Her blir elever og lærere kjent med hverandre utenfor klasserommet. Rektor på skole K2 hadde tatt flere administrative grep for at lærerne skal bli bedre kjent med elevene, slik at elevene opplever at lærerne ser dem og bryr seg om dem. Han hadde gitt lærerne ekstra tid til samtaler med

elevene individuelt eller i grupper. Temaene for samtalerne kan være personlige, knyttet til trivsel og skolemiljø eller til hverdagens hendelser og nyhetsbilde. Rektor på skole K2 hadde også økt kontaktlærertiden og lagt ned spesialundervisning i grupper. Når lærere spør ham om råd, svarer han ofte at de (også) må spørre elevene sine om hva de mener om saken.

Lærersamarbeid for helhetlig demokrati- og medborgerskapsundervisning

På spørsmål om det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i LK20 har ført til endringer i demokratiopplæringen ved skolene, svarte rektor på skole U1 at selv om dette mandatet har gått som en rød tråd gjennom alle læreplaner, har LK20 bidratt til at demokratiopplæring ikke bare skal ses som del av samfunnsfaget. Den tverrfaglige ambisjonen representerer derfor noe nytt for deler av personalet som ellers ikke har sett dette som del av sitt opplæringsansvar. Rektor på skole K2 svarte at fagfornyelsen antakelig bidrar til at det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* får mer oppmerksomhet i mange skoler, men at temaet i seg selv ikke representerer noe nytt for skolen. Rektor ved skole U2 bemerket at selv om skolens mandat til demokrati og medborgerskap har vært kontinuerlig, gjelder ikke dette nødvendigvis læreplanens kompetansemål som skal bidra til dette. Her framhevet hun Kunnskapsløftet og LK20s økte krav til elevers informasjonsinnhenting, kildeforståelse og utforming av egne argumenter.

På skole K1 svarte rektor at hun opplevde utfordringer med tverrfaglig samarbeid, der lærerne oppfattet den tradisjonelle fag- og timeplaninndelingen som konkret og enkel å forholde seg til. Rektor sa at endringer i dette systemet ville medføre endringer i lærernes arbeidsavtaler, som legger til rette for at lærerne i større grad kan samarbeide på tvers av fag, innenfor trinn og på tvers av trinn. Skole K1 hadde på intervjutidspunktet ikke nådd fram til enighet om hvordan de ville organisere undervisningen for å dekke de tre tverrfaglige temaene i LK20.

Oppsummering

Sammenligningen av kjennetegn på demokratisk skoleledelse (Møller, 2006; Larsen, 2021) mellom de fire rektorene i vår studie kan oppsummeres som vist i tabell 4.1.

Tabell 4.1 Sammenligning av rektorene på fire skoler basert på kjennetegn på demokratisk skoleledelse

	Rektor U1	Rektor U2	Rektor K1	Rektor K2
Åpen kommunikasjon, diskusjon og medvirkning	Elevs involvering i eget læringsarbeid, dialogmøter med lærere som parallell til elevråd	Elevs involvering i eget læringsarbeid, dialogmøter med lærere som parallell til elevråd	Rektor arbeider systematisk med å forberede elevrådsrepresentantene	Rektor ber lærerne diskutere avgjørelser med elevene, understreker behovet for at elevene har et godt kunnskapsgrunnlag for medvirkning
Skoleleders forpliktelse til skolens mandat til sosial utjevning	Høy bevissthet, styrt innsats for sosial inkludering	Høy bevissthet, på kontinuerlig leting etter gode svar og løsninger på hvordan innsats kan innrettes	(Forholdet berøres ikke i intervjuet)	Høy bevissthet, men like stor oppmerksomhet om elevs psykiske vansker
Omsorg for enkeltelever kombinert med hensyn til fellesskapet	Styrt innsats for sosial inkludering. Makerskap og lunsjfellesskap	(Forholdet berøres ikke i intervjuet)	Halvårlige overnattings-turer/ uteskole for å styrke det sosiale miljøet i klassen	Mentorsamtaler med elever enkeltvis og i grupper
Tverrfaglig lærer-samarbeid	På plass	På plass	Tverrfaglig lærersamarbeid er i liten grad styrt og tilrettelagt	(Forholdet berøres ikke i intervjuet)

Sammenligningen i tabell 4.1 viser at rektorene på skole U1, U2 og K2 uttrykker høy grad av forpliktelse til skolens mandat til sosial utjevning. Dette er et viktig funn i denne rapporten, som overordnet undersøker hvordan demokrati- og medborgerskapsundervisning organiseres i skoler som lykkes med å utjevne sosiale ulikheter i elevenes politiske mestringstro. På skole U1 følges denne forpliktelsen opp av styrt innsats for sosial inkludering, mens rektor på skole U2 er kontinuerlig på leting etter gode strategier for hvordan sosial utjevning skal håndteres i undervisningen. På skole K2 er lærerne engasjerte i relasjonsarbeid og samtale med elevene, men når vi sammenligner dette tiltaket med skole U1, spør vi oss om disse samtalerne først og fremst vinkles mot individets problemer og muligheter framfor å se hele skolen som ett fellesskap.

Videre ser vi at skole U1 og skole U2 utmerker seg ved å ha laget parallellstrukturer til elevrådet hvor elevrepresentanter og lærere drøfter forhold som angår elevenes læringsarbeid og lærernes undervisning. På skole K1 arbeider rektor systematisk med forberedelse av elevrådsrepresentantene til de tradisjonelle strukturene elevråd og samarbeidsutvalg. Rektor på skole K2 understreker hvordan han ber lærerne om å ta avgjørelser med tilbake til klasserommet og høre hva elevene mener. Dette forteller mye om hvilken verdi rektor mener at elevenes synspunkter

har, men når han også sier at lærerne må gi elevene kunnskapsgrunnlag for å medvirke, er det en indikasjon på at det å etterspørre elevenes meninger ikke er integrert i et systematisk arbeid i skolen. Ved skolene U1 og U2 synes også lærernes tverrfaglige samarbeid å ha gode vilkår, noe som ikke er tilfelle ved skole K1. Her synes vilkårene, forhandlingene og tilretteleggingen for tverrfaglig samarbeid derimot å ha kommet påfallende kort.

Det er en svakhet ved framgangsmåten i intervjuene at ikke alle rektorene ble stilt helt likelydende spørsmål som kunne ha bidratt til å gi opplysninger om alle kjennetegnene ved demokratisk skoleledelse identifisert av Møller (2006) og Larsen (2021). På grunn av dette har vi ikke tilstrekkelige opplysninger om bevissthet om skolens mandat til sosial utjevning for rektor på skole K1 eller om tverrfaglig lærersamarbeid på skole K2. Likevel er det flere sammenfallende kjennetegn mellom skolene U1 og U2 enn mellom skolene K1 og K2 når det gjelder a) tilrettelegging for elevers diskusjon og medvirkning, b) skoleledelsens bevissthet om skolens mandat til sosial utjevning og c) skoleledelsens tilrettelegging for tverrfaglig lærersamarbeid. På bakgrunn av vår analyse kan vi derfor slå fast at disse tre kjennetegnene er tydelig manifestert i intervjuer med rektorer som har lang ansiennitet på to skoler som har lyktes i å utjevne sosiale forskjeller i elevenes politiske mestringstro målt ved ICCS i henholdsvis 2009 og 2016.

5 Analyse av lærerintervjuer

Som beskrevet i metodekapittelet gikk vi bredt ut i våre lærerintervjuer for på den måten å kartlegge hvordan de intervjuede lærerne reflekterte over sin egen demokrati- og medborgerskapsundervisning. Siden vi ønsket å dekke mange ulike aspekter ved lærernes virksomhet framfor å gå i dybden på noen få, utvalgte temaer, framsto dette som en riktig tilnærming. Dette gjorde vi av åpenhet overfor hva det var ved lærernes refleksjoner og praktiske undervisning som kunne bidra til å forklare hvorfor noen skoler evnet å utjevne de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro. I vår analyse av lærerintervjuene har vi etterstrebet å gjenspeile denne bredden, framfor å plukke ut enkelte forskningsfunn og fokusere på disse. Dette analysekapittelet struktureres derfor i underkapitler etter hovedkategoriene i intervjuguiden, slik de ble beskrevet i metodekapittelet:

- lærernes bakgrunn (utdanning og erfaring)
- lærernes refleksjoner over elevsammensetningen i klassen og på skolen
- lærernes erfaringer med kollegialt fellesarbeid om innføringen av ny læreplan (LK20)
- lærernes refleksjoner rundt sentrale fagdidaktiske begreper
- lærernes refleksjoner over egen demokrati- og medborgerskapsundervisning
- inkluderende undervisning for en mangfoldig elevgruppe
- bruk av kontroversielle spørsmål som en del av egen demokrati- og medborgerskapsundervisning
- demokrati- og medborgerskapsundervisning utenfor klasserommet

Av praktiske årsaker og for flyten i framstillingen har vi slått sammen enkelte av underkapitlene.

Lærernes bakgrunn (utdanning og erfaring)

Vårt empiriske grunnlag er selvsagt svært begrenset, siden vi kun har intervjuet 16 samfunnsfaglærere, med åtte lærere hver fra henholdsvis U- og K-skoler. Likevel er det interessant å se nærmere på om vi kan se konturene av et mønster når det gjelder lærernes utdanning og erfaring. Er det for eksempel slik at U-skolenes lærere har mer og mer relevant utdanning enn K-lærerne, eller har de merkbart mer erfaring som undervisere?

Innen utdanning finner vi ingen forskjeller mellom U- og K-skolene. Samtlige lærere vi har intervjuet, har relevant utdanning som lærere, men ikke alle har det i fag og/eller emner som er like relevante for å undervise i samfunnsfag. Her er det imidlertid ingen forskjell mellom lærerne ved U- eller K-skolene: Andelen av relevant og ikke like relevant utdanning er så å si helt likt fordelt mellom de to typene skoler. Selv om arbeidserfaringen varierer veldig blant de lærerne vi har

intervjuet – fra 1 til 25 år i læreryrket – ser vi heller ikke her noe skille mellom U- og K-skolene. De aller fleste lærerne i undersøkelsen har mer enn 10 års erfaring fra grunnskolen, og den er mer eller mindre helt identisk på U- og K-skolene: I gjennomsnitt har U-lærerne litt over 13 års erfaring, mens K-lærerne har 14 år.

Lærernes refleksjoner over elevmangfold og inkluderende undervisning

Lærerne ved skole U1 forteller alle at skolen de jobber på, har stort kulturelt, religiøst og sosioøkonomisk mangfold, og de anslår at mellom 30 og 50 prosent av elevene på 9. trinn har innvandrerbakgrunn. En av lærerne bruker den kjente metaforen med bokhyller for å beskrive sitt inntrykk av dette, og sier at «[noen har] færre bøker [mens noen har] bøker som ikke nødvendigvis er på norsk» (lærer U1e). Lærerne ved denne skolen er enige i at ulike former for mangfold er en ressurs, og de trekker særlig fram at dette kan gi en større bredde i perspektiver og fortolkninger i elevgruppen. Lærer U1a understreker viktigheten av at ulike perspektiver blir anerkjent og respektert, slik at alle elever på skolen opplever at de blir sett og hørt. En tilnærming til dette ved denne skolen er at elever med en annen familiebakgrunn enn den norske majoritetsbefolkningen kan bli bedt om å bidra med personlige historier og erfaringer i klasserommet. Lærer U1a sier de har gode erfaringer med dette, og at dette har blitt tatt godt imot både av dem som får anledning til å fortelle, og av majoritetselvene som har fått nye innsikter og berikende perspektiver. Samtidig understrekes det i intervjuene at elever ikke skal presses til å dele personlige eller familiære erfaringer, eller at den som forteller, skal bli tildelt rollen som «den andre». Lærer U1b understreker samtidig at det ikke bør utvikles det han omtaler som egne «klikk[er]» av elevgrupper basert på kulturell og religiøs tilhørighet, og som anser seg selv som annerledes enn de andre elevene. For å motarbeide dette er en grunnleggende forståelse for felles verdier på skolen og i klassen helt avgjørende.

Ved skole U2 understreker alle de intervjuede lærerne at skolen de jobber ved, har et stort mangfold, og at dette mangfoldet manifesterer seg språklig, kulturelt, religiøst, sosioøkonomisk og i seksuelle identiteter. De beskriver skolens inntaksområde som svært variert, fra store villaer til kommunale leiligheter, og med elever som vokser opp i svært bemidlede familier, og med dem som lever under fattigdomsgrensen. For lærer U2b forplikter dette mangfoldet henne som lærer. Hun er for eksempel veldig opptatt av hvordan hun ordlegger seg i klasserommet, slik at alle elever føler seg inkludert. Hun er bevisst på at elevene har svært ulike bakgrunner, og ønsker at dette skal være en berikelse for elevene og undervisningen. I likhet med flere andre lærere ved denne skolen reflekterer hun over at mangfoldet kan være perspektivgivende, og da særlig for majoritetselvene. En metode lærerne ved denne skolen bruker for å styrke et inkluderende mangfoldsperspektiv, er å oppfordre elevene til å tenke kritisk rundt etablerte oppfatninger om sosiale grupper. Som konkret eksempel nevnes å oppøve elevenes evne til å forholde seg kritisk til stereotipe kjønnsroller, og hvordan dette kan gi svært ulike forventninger til gutter og jenter. Også ved denne skolen kan elever som

representerer ulike minoriteter, inviteres til å bidra med personlige fortellinger, men ingen tvinges til dette. Til tross for grunnholdningen med at ulike former for mangfold er en berikelse og en styrke, er lærerne ved denne skolen, og særlig U2c, tydelige på at et stort sosioøkonomisk og kulturelt mangfold også kan være en potensiell utfordring. Denne læreren mener for eksempel at det kan være «tøffere» for enkelte elever med en annen kulturell eller religiøs bakgrunn enn den norske majoritetsbefolkningen å diskutere enkelte temaer i klasserommet. For U2c er det viktig at lærerne ved skolen er klar over dette, og dermed kan ta noe hensyn, men understreker samtidig at en slik utfordring ikke skal forhindre at slik tematikk blir berørt og diskutert på denne skolen.

I motsetning til de overnevnte skolene omtaler lærerne ved skole K1 elevsammensetningen ved deres skole som overveiende homogen. Ifølge lærerne kommer den store majoriteten av elevene fra hjem med høy sosioøkonomisk status, og de har elever som i stor grad er motivert for å gjøre det bra på skolen, inkludert å få gode karakterer. Lærerne påpeker at det også ved deres skole er et kulturelt, religiøst og sosioøkonomisk mangfold, men dette er ikke hovedfortellingen. En form for mangfold lærerne imidlertid understreker, er det faglige, og flere av dem sier at klassene deres både omfatter elever som er svært skoleflinke, og elever som nesten ikke mestrer noe som helst faglig på skolen. Også ved denne skolen er lærerne opptatt av at mangfold skal ses og anerkjennes, og at hver enkelt elev skal gis nødvendig tilrettelegging. Sårbare elever skal hensyntas og trygges, og lærer K1a er den som sier mest om hvordan dette gjøres i praksis. Hun er nemlig tydelig på at hun i hennes rolle som lærer er en helt sentral aktør i å skape trygge klasserom for alle hennes elever, og at dette løses best ved at hun som lærer er varsom med hva det snakkes om i klasserommet. Hun inntar det hun selv beskriver som en «rund rolle», og med det mener hun å vise trygghet overfor elevene, slik at de skal føle at de kan ta opp og diskutere vanskelige ting direkte med henne som lærer, og dermed unngå at det blir gjenstand for diskusjon i klasserommet.

Også ved skole K2 beskriver lærerne en skole som de hovedsakelig opplever som overveiende homogen, med foreldre som har høyt både utdannings- og inntektsnivå. En av lærerne vektlegger på sin side at skolen har et ganske stort sosioøkonomisk sprik i elevmassen, og at flere elever har relativt kort botid i Norge og dermed betydelige språklige utfordringer. I sitt arbeid med inkluderende undervisning vektlegger lærerne ved denne skolen å skape et trygt og godt skole- og klasse miljø for alle elever og sier de bruker mye tid på relasjonsbygging elevene imellom første året på ungdomsskolen. Da er lærerne opptatt av at elevene skal se sine medelever som individer, og at det kan være viktigere ting i livet enn skole og karakterer. Det er imidlertid noe sprik mellom lærerne ved denne skolen, og enkelte av dem virker mindre opptatt av elevmangfoldet enn andre. Lærer K2a sier at dette er noe de «ikke [har] jobbet med systematisk», mens lærer K2c mener at han «egentlig ikke [pleier] å tenke så mye på forskjellene innad i [klassen]».

Kort oppsummert kan vi si at vi registrerer noen forskjeller i hvordan U- og K-skolenes lærere opplever mangfoldet ved skolene de arbeider ved. Mens U-skolenes lærere framhever skolens mange ulike former for mangfold, er K-skolenes lærere sitt førsteinntrykk at de arbeider ved skoler som er preget av homogenitet. I hvilken grad lærernes refleksjoner over elevmangfold gjenspeiler virkeligheten ved de fire skolene på intervjuetidspunktet, kan vi ikke si noe om. Dersom vi legger ICCS 2016-undersøkelsen til grunn, hvis resultater ligger fem år forut for intervjuene vi gjennomførte i denne studien, ser vi at både skole K1 og K2 har en betydelig høyere andel av minoritetsspråklige elever (på hhv. 12,5 og 13,1 prosent) enn skole U2 (5,2 prosent). Nå kan selvsagt mye forandre seg på fem år, og i tillegg sier lærerne ved alle de fire skolene at mangfold er mer enn ulik kulturell bakgrunn, som gjerne manifesterer seg i form av språk. Det kan likevel være mulig vi ser konturene av en forskjell i U- og K- lærernes *oppmerksomhet* overfor mangfoldet blant sine elever. Denne observasjonen kan styrkes av at U-skolenes lærere er noe tydeligere på at mangfold også inkluderer et klasseperspektiv, samtidig som de uoppfordret snakker om mulige utfordringer ved stort mangfold blant elevene.

Det er viktig å understreke at alle de lærerne vi har intervjuet, er opptatt av å se den enkelte elev og å gi den faglige og sosiale oppfølgingen hver enkelt elev har behov for. Og ved alle fire skoler reflekterer lærerne over hva mangfoldet i elevsammensetningen betyr for deres demokrati- og medborgerskapsundervisning. Samtidig registrerer vi at lærerne ved U1 og særlig U2 framstår som om de har tenkt mer gjennom hva elevsammensetningen krever av dem som lærere. Det er også viktig å si at elevsammensetningen kan oppleves som noe forskjellig for ulike lærere ved samme skole. Det kan skyldes at det kan være store forskjeller i elevsammensetningen i de enkelte klassene, samtidig som noen lærere svarer på spørsmålene med utgangspunkt i sin egen klasse (eller den klassen de har mest undervisning i), mens andre lærere svarer med utgangspunkt i en annen klasse eller i skolen som helhet.

Lærernes erfaringer med kollegialt fellesarbeid om innføringen av ny læreplan (LK20)

Ved skole U1 er ikke lærerne helt enige seg imellom om hvor mye de har jobbet med innføringen av revidert læreplan. En av lærerne (U1b) mener de ikke har jobbet noe særlig med dette, og svarer unnvikende, mens U1c mener de som lærerkollegium har jobbet med dette siden 2019, og da særlig med Overordnet del av læreplanen. Dette har de jobbet med i lærernes fellestid, og skolen har også hentet inn eksterne eksperter som har holdt foredrag om fler- og tverrfaglighet. Lærerne er imidlertid enige om at de diskusjonene de har hatt om implementeringen av ny læreplan, først og fremst har handlet om hvordan det tverrfaglige kan styrkes i den daglige undervisningen, og hvordan elevenes medbestemmelse kan styrkes som en del av dette. Her har de særlig jobbet med hvordan et tema som kritisk tenkning kan introduseres i alle skolefag. Intervjuene forteller oss at lærerne ved denne skolen ikke forholder seg ukritisk til læreplanrevisjonen, og særlig U1d

argumenterer for at mye tverrfaglighet kan være svært krevende for de elevene som er svakest faglig.

Lærerne ved skole U2 forteller oss at også de har brukt av lærernes fellestid for å diskutere hvordan læreplanrevideringene i LK20 best kan realiseres ved deres skole. Av konkrete eksempler nevnes hvordan et tverrfaglig tema som demokrati og medborgerskap kan bli en del av alle fag, og ikke kun overlates til fag som samfunnsfag og KRLE. Også ved denne skolen har de dog arbeidet mest med Overordnet del, og særlig det omfattende verdigrunnlaget som kommer til uttrykk der.

Ved skole K1 sier lærerne at de har jobbet ganske mye med den nye læreplanen siden 2019. Skolens ledelse har tatt et tydelig initiativ til dette, og det er blitt satt av tid til dette i lærernes fellestid på skolen, samt at det er blitt arbeidet med eget materiale fra Utdanningsdirektoratet. Som konkret resultat peker lærerne på at de har endret hvordan de strukturerer skoleåret, og at de har byttet ut årsplanene med periodeplaner. De sier også at de har implementert LK20 i samfunnsfag ved å arbeide mer tverrfaglig og i dybden, samtidig som de som lærerkollegaer har brukt mye tid på å diskutere hvordan de skal kunne realisere det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap på en god måte.

I likhet ved U1 gir lærerne ved skole K2 litt ulike inntrykk av hvordan de har jobbet med implementeringen av læreplanrevisjonen. Én lærer er veldig fersk og vet ikke hvordan det er gjort der før sin tid, mens en annen mener de ikke har jobbet noe særlig med dette i det hele tatt. Den tredje læreren (K2c) mener imidlertid at de har brukt ganske mye tid på dette, og trekker fram at de blant annet har jobbet på tvers av ulike skoler i hele kommunen om dette. Da har de ikke brukt spesielt mye tid på det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, men mer generelt på hele læreplanrevisjonen i LK20. Ifølge K2c har ledelsen spilt en tydelig rolle i ønsket om at lærerne skal sette seg ned og diskutere tverrfaglige muligheter.

Lærerne skiller seg ikke fra hverandre i nevneverdig grad når de forteller om hvordan det er blitt arbeidet med implementeringen av læreplanrevisjonen i LK20 ved de fire skolene, selv om K1 er den skolen hvor lærerne gir inntrykk av at de har jobbet mest med dette. Ved K-skolene kan det virke som om ledelsen har hatt en noe tydeligere rolle som premissleverandør, tilrettelegger og initiativtaker, men forskjellene er så små at vi ikke kan legge vekt på dette. Vi ser flere eksempler på at lærere ved samme skole gir ulike versjoner av hvordan de har jobbet med implementeringen av LK20 på sin skole, noe som kan skyldes at de har hatt ulike forventninger. For eksempel forventet lærer U2b, som var nyutdannet i 2020 og godt kjent med den nye læreplanen fra utdanningsløpet, at det skulle bli diskutert mye mer.

Lærernes refleksjoner rundt sentrale fagdidaktiske begreper

I intervjuene ba vi lærerne om å reflektere over innholdet i sentrale begreper som «demokrati», «medborgerskap» og «politisk deltakelse». Her fikk vi mange ulike svar, og dette er jo også komplekse begreper som kan forstås på ulike måter. I stedet for å gi en detaljert gjengivelse av lærenes svar vil vi gi en samlet analyse av lærernes refleksjoner rundt begrepsforståelse og -bruk.

Samlet sett er vårt inntrykk at lærerne synes det er utfordrende å anvende fagdidaktiske begreper når de reflekterer over egen undervisningspraksis. Dette gjelder så vel lærerne ved U-skolene som ved K-skolene. Dette kommer fram i intervjuene gjennom at lærerne bruker hverdagsspråk for å beskrive og reflektere over egen undervisning. Dette kan muligens forklares med at det for mange av lærerne er lenge siden de tok sin utdanning, eller at de ikke er vant med å knytte diskusjoner og refleksjoner over undervisning til fagdidaktiske begreper. Kanskje er det et resultat av at det er nødvendig for dem å bruke et mer hverdagslig språk når de diskuterer med andre lærere med en annen faglig bakgrunn, eller det kan muligens skyldes at de bruker slikt hverdagslig språk overfor elevene i egen undervisning. En annen mulig forklaring kan være at lærerne selv rett og slett ikke ser nytten i å bruke fagdidaktiske begreper i sine refleksjoner.

Det er interessant at den manglende bruken av fagdidaktiske begreper også omfattet lærernes refleksjoner over det konkrete innholdet i deres egen demokrati- og medborgerskapsundervisning.

Dette kom spesifikt til uttrykk når vi spurte lærerne om ulike forståelser av demokrati («ulike typer demokrati»). Her svarer lærerne overveiende i retning av dikotomien mellom demokrati og diktatur eller mellom et velfungerende demokrati og et «skinndemokrati» som kan se demokratisk ut ved at det har demokratiske institusjoner, men hvor makten i praksis er sentrert på få hender. I realiteten setter lærerne her opp et skille mellom et demokrati og et ikke-demokrati. Kun noen få av lærerne viser til forskjellige fortolkninger av demokratiet, konkret ved å vise til forskjeller mellom direkte og indirekte demokrati. Dette kobles av lærerne til skolekonteksten, hvor en direkte form for demokrati er dominerende, spesielt i form av flertallsbeslutninger i klassen. Ingen av de intervjuede lærerne forstår vårt spørsmål om «ulike typer demokrati» i retning av ulike forståelser av demokrati som for eksempel *deliberativt*, *kommunitaristisk* eller *liberalt*. Vi finner ingen forskjeller mellom U- og K-skolene i hvordan lærerne reflekter rundt sentrale fagdidaktiske begreper.

Lærernes refleksjoner over egen demokrati- og medborgerskapsundervisning

Hoveddelen av intervjuene omhandlet lærernes beskrivelser av og refleksjoner rundt sin egen demokrati- og medborgerskapsundervisning. Her spurte vi lærerne om hva slags kunnskaper, ferdigheter og holdninger de forsøker å utvikle hos elevene, og hvilke arbeidsmåter og undervisningspraksiser de vektlegger for å oppnå disse. Svarene her er ganske omfattende, så i stedet for å gi en gjengivelse av lærernes svar, har vi strukturert analysen tematisk. På denne måten mener vi at også den betydelige andelen av samsvar mellom lærerne på de ulike skolene best kommer fram.

Lærerne ved alle fire skoler er samstemte i at den viktigste ferdigheten elevene skal utvikle som demokratiske medborgere, er det å kunne uttrykke sin egen mening og å stå for den. Det er klart det fremste og tydeligste målet med demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved alle fire skoler. Lærerne ser det som en av sine absolutte hovedoppgaver å legge til rette for og oppfordre til at alle (som vil) skal kunne uttrykke meningene sine, og det uten frykt for sanksjoner fra sine medelever. Å trygge elevene sine i denne rollen ser lærerne som den viktigste delen av skolens demokratiundervisning. Lærerne sier de skal skape trygge rammer for meningsutveksling i klasserommet, samtidig som de understreker viktigheten av at elevene lærer seg å respektere andres meninger. Toleranse og respekt for andres meninger blir dermed de ledende demokratiske verdiene i undervisningen. Slik lærer K1d uttrykker det, så er et godt og trygt skolemiljø for elevene helt fundamentalt i demokrati- og medborgerskapsundervisningen:

[A]Itså det er det som er viktigst for oss, at man har et godt skolemiljø der man er ansvarlig for at de rundt seg har det bra. At de rundt seg har en god skolehverdag, da. At alle har et ansvar for de de går i klasse med, eller de de ser, at de har det bra, og at man verken bruker stygge ord eller utestenger, eller det kan være på nett, eller det kan være på andre – andre steder. Det går jo rett inn i skolehverdagen.

Lærer K1d

I tillegg til å legge til rette for både at elevene trygges i sine egne meninger, og at de oppøver evnen til å behandle sine medelever med åpenhet og toleranse, anser lærerne at deres egen rolle er å opptre som en trygg og voksen autoritetsperson som alle i klasserommet kan føle at de kan stole på. I tillegg skal læreren være en nøytral person, som verken gjør for mye av det ene eller det andre. Lærerne skal være tilbakeholdne med å uttrykke egne synspunkter og meninger, for på den måten å unngå å dominere klasserommet. En nøytral lærer som ikke flagger sine politiske synspunkter eller andre meninger, ses nemlig som en viktig del av et klasserom hvor det er trygt å ytre seg, slik som lærer K1a uttrykker det:

[A]t de føler at jeg er en trygg person, da, at ikke jeg, ja, sier ting som trækker dem på beina, og, ja, nei, jeg vet ikke. Jeg er jo både i møte med elevene en

for en, så kan jeg være mye mer åpen og sånn medmenneskelig enn når jeg står foran klassen, så er jeg på en måte litt sånn, hva skal jeg si, eh. Mange ganger så føler jeg at jeg er litt sånn intetkjønn, at jeg på en måte, jeg er verken veldig feminin eller maskulin eller noe som helst. Jeg er en figur som de kan stole på, jeg holder orden i rommet, jeg vet en del ting.

Lærer K1a

I forlengelsen av dette spiller *klasseromsdiskusjoner* en helt avgjørende rolle i demokratiundervisningen til de lærerne vi har intervjuet. Alle de 16 lærerne mener at klasseromsdiskusjoner er helt sentralt for at elevene skal klare å utvikle sine evner til å ytre seg og sin mening overfor medelevene sine. Samtidig er det slik at klasseromsdiskusjoner er den foretrukne metoden for at elevene skal bli flinkere til å tolerere og respektere hverandre. Å gjennomføre klasseromsdiskusjoner på en slik måte at elevene er trygge på seg selv og sine medelever (og læreren), utgjør derfor i praksis en svært stor del av demokratiundervisningen ved de fire skolene.

Når lærerne blir utfordret på hvorfor de bruker diskusjon som sin foretrukne metode i klasserommet, er svaret i all hovedsak at elevene skal få mulighet til å øve seg på å si sin mening. Å sette ord på egne meninger og øve på å tørre å gjøre det er helt sentralt hos alle. Alle lærerne er også opptatt av at diskusjoner er en god øvelse i å lytte til andres mening og på den måten se og lære at det ofte er flere syn på en sak. Flere trekker fram kunnskapsoverføring som et annet viktig mål med slike diskusjoner. Ingen av lærerne er opptatt av om diskusjonen skal føre fram til konsensus eller ikke. Altså er formålet med klasseromsdiskusjonen selve meningsutvekslingen – og hvordan elevene forholder seg til den – ikke om diskusjonen ender i enighet eller uenighet. At veien her er selve målet, understrekes av at ingen av lærerne er opptatt av at debattene de legger opp til, skal kunne føre fram til en reell beslutning eller handling. Lærerne reflekterer ikke over dette, men er opptatt av hvordan elevene ytrer seg og oppfører seg overfor hverandre i selve meningsutvekslingen. Selv om lærerne ikke bruker fagbegrepet «uenighetsfellesskap» (Laird Iversen, 2014), så er det likevel tydelig at målet med debattene, utover å øve på å si sin egen mening, er å få fram et bilde av at det finnes ulike meninger om en sak, noe lærerne mener vil skape toleranse og respekt for andre meninger enn sine egne.

Svært mange av lærerne sier de har tanker om hva og hvorfor man bør diskutere i klasserommet, men når vi ber dem bli konkrete om hva de faktisk har diskutert det siste halvåret, eller hva de helt konkret diskuterte i klasserommet før covid-19 og digital undervisning, er det lite konkret som kommer opp i forbindelse med samfunnsfag. I KRLE er det tydelig at man diskuterer en del etiske problemstillinger knyttet til abort, dødsstraff og menneskeverd. Det som går igjen i samfunnsfag, er debatter om leksefri skole, om Donald Trump i forbindelse med presidentvalget i USA, og mange har også vært inne på rasisme i forbindelse med drapet på George Floyd og «Black life matters»-bevegelsen. Generelt kan vi si at nyhetenes dagsorden i betydelig grad preger det som diskuteres i samfunnsfag.

Klasseromsdiskusjoner organiseres som regel i samlet klasse, med læreren i front som ordstyrer. Det er også hyppig bruk av læringspartner og diskusjoner i mindre grupper som forberedelse, før læreren løfter diskusjonen fram for hele klassen. I slike diskusjoner – både i mindre grupper og i samlet klasse – skal elevene i all hovedsak uttrykke sine personlige meninger basert på egne, subjektive erfaringer. Kun unntaksvis legges det opp til diskusjoner eller debatter hvor elevene, enten enkeltvis eller i grupper, gis ulike roller, som for eksempel et politisk parti eller et spesifikt standpunkt som de skal argumentere for.

Vi ser med andre ord at alle lærerne vi har intervjuet, ser det som sin fremste oppgave å legge til rette for et «åpent klasseromsklima» i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Her skal vi legge merke til to ting.

For det første er lærerne i stor grad opptatt av *form*: Klasserommet skal være en arena hvor elevene skal føle at det er trygt å ytre seg, men lærerne sier lite om hva et slikt klasseromsklima eventuelt skal kunne fylles med, altså *innhold*. Hva som eventuelt er formålet med meningsutvekslingene i klasserommet, gis vi ikke innblikk i, i hvert fall ikke utover treningen på selve det å ytre seg og det å respektere andres ytringer. Hva elevene skal ytre seg om, eller om målet med meningsutvekslingene er å bli enige eller ikke, er ikke noe lærerne reflekterer over i særlig grad. Det som imidlertid vektlegges ved samtlige fire skoler, er at meningsutvekslingene i klasserommet er viktige for å få fram ulike perspektiver. Lærerne jobber bevisst med meningsmangfold og flerperspektivitet i demokrati- og medborgerskapsundervisningen og bruker klasseromsdiskusjoner som en metode for å gjøre disse synlige for elevene. Men igjen er lærerne lite konkrete om hva slike perspektiver kan være: Det viktigste er igjen *form*, ikke *innhold*. Det er selve meningsutvekslingen og diskusjonen som er i sentrum, ikke hva som blir diskutert. Innholdet i klasseromsdiskusjonen framstår dermed som sekundært, det er selve øvelsen i det å ytre seg og respektere andre meninger og perspektiver som er det sentrale.

For det andre er lærerne først og fremst opptatt av at elevene skal trygges i det å uttrykke sine egne, personlige meninger og oppfatninger. Det å gjøre seg opp en mening og uttrykke den anses derfor som den viktigste treningen på demokratisk deltakelse. Denne meningen springer gjerne ut av elevenes subjektive fortolkninger og personlige erfaringer. Kun i liten grad legger lærerne opp til at elevene skal uttrykke eller argumentere for standpunkter som er annerledes enn deres egne. Faglige synspunkter og perspektiver, som må underbygges med faglige argumenter, kommer også i andre rekke i klasseromsdiskusjonen. Dette er gjennomgående ved alle fire skoler: Det faglige innholdet kommer i andre rekke, det viktigste er å kunne (og tørre) å ytre sin personlige mening om en sak.

Vi kan imidlertid se konturene av et skille mellom de intervjuede lærerne i deres refleksjoner om hva slike klasseromsdiskusjoner kan inneholde av temaer og problemstillinger. Her ser vi at U-skolenes lærere er mye mer åpne for å inkludere spørsmål og temaer som kan oppleves som kontroversielle og problematiske, mens K-skolenes lærere er mye mer tilbakeholdne med å introdusere, eller tillate,

klasseromsdiskusjoner om temaer de frykter kan oppleves som for personlige eller krenkende. Mer om dette senere i dette kapitlet.

I intervjuene kommer det fram at det lærerne vektlegger som det nest viktigste i demokrati- og medborgerskapsundervisningen, er elevenes evne til kritisk tenkning. Også her er de intervjuede lærerne samstemte, og de er også enige i at kritisk tenkning bør operasjonaliseres som kildekritikk. Det betyr i praksis at når lærerne snakker om viktigheten av det å kunne tenke kritisk som demokratisk medborger, så mener lærerne først og fremst evnen til å forholde seg kritisk til informasjon og å kunne utøve grunnleggende kildekritikk. Som lærer U1 sier: «Jeg vil at de skal tenke kritisk. Jeg er også veldig tydelig, og det sier jeg ofte i løpet av året, at dere må ikke tro på alt jeg sier. [...] Enten det er i matte eller gym eller livet generelt, det er liksom overordnet. Definitivt overordnet mål, det.»

Når vi spør lærerne om hva det er i demokrati- og medborgerskapsundervisningen som engasjerer elevene, er svarene vi får fra de ulike skolene, i veldig stor grad likelydende: Det er det som står elevene nært, som engasjerer. Som lærer U1d sier det: «[Elevene] er opptatt av den verden de lever i, og av hva de kan ha nytte av. Så de setter jo veldig pris på hvis vi klarer å møte dem på ting som de opplever selv at de har bruk for, da.» I tillegg kan det bli stort engasjement rundt temaer og saker som elevene opplever har med urettferdighet å gjøre, som «Black life matters»-tematikken og #metoo. Elevenes engasjement er godt oppsummert av lærer U2c:

Temaer de kjenner til, eller som de er opptatt av [engasjerer elevene], og jeg opplever at sånn som for eksempel rasisme eller likestilling, ulik behandling, en del nyheter, sånne type ting, det er de jo ganske interessert i, og det har de mye meninger om, i fjor for eksempel, med George Floyd og alt det som skjedde, så var det noe vi snakket veldig mye om, og som de hadde veldig mye [...] de hadde hørt mye om, de hadde mye spørsmål om. De hadde på en måte fått med seg litt, men de hadde ikke skjont alt, så det opplever jeg jo veldig at [...] de er veldig opptatt av og interessert i å snakke om, altså.

Lærer U2c

I tillegg er det mange av lærerne som forteller at historiedelen av samfunnsfaget kan øke engasjementet for tematikk som er relevant i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Særlig gjelder dette temaer som første og andre verdenskrig og politisk ekstremisme.

Bruk av kontroversielle spørsmål som en del av egen demokrati- og medborgerskapsundervisning

Som analysen så langt i dette kapitlet har vist, så er lærerne vi har intervjuet, i veldig stor grad samstemte ikke bare i hva de vektlegger i sin egen demokratiundervisning, men også i hvordan de reflekterer rundt hvorfor de gjør som de gjør. På et viktig punkt er det dog betydelige forskjeller mellom lærerne ved U-skolene

og K-skolene, og det er hvordan de stiller seg til å inkludere kontroversielle spørsmål som en del av demokratiundervisningen.

Lærerne ved U-skolene har et betydelig mer åpent og bevisst forhold til det å inkludere kontroversielle spørsmål i undervisningen generelt og i demokrati- og medborgerskapsundervisningen spesielt. I praksis betyr det at U-skolenes lærere gir uttrykk for at de ønsker å inkludere en stor bredde i de temaene som berøres i klasserommet. Lærer U2c snakker for flere når hun sier at «[j]eg tenker egentlig at så godt som alt kan bringes opp, og bør på en måte bringes opp [...]» De begrunner denne åpenheten først og fremst med at de mener at skolen skal være en arena hvor også kontroversielle spørsmål skal kunne diskuteres i trygge og kontrollerte rammer, og at slike spørsmål uansett diskuteres elevene imellom og i familien, på internett og i sosiale medier. Det er etter deres oppfatning veldig viktig at elevene får anledning til å diskutere ting som de plukker opp på ulike steder, med en trygg fagperson som læreren. Disse lærerne er ikke nødvendigvis spesielt opptatt av å bringe kontroversielle temaer inn i klasserommet selv, men de understreker viktigheten av å ta på alvor det som elevene tar med seg. Lærer U1c er en av de som uttrykker denne holdningen tydeligst:

Og da kommer det noen ganske sterke meninger fram hos noen. Eller i hvert fall noe sånn – jeg vet ikke om det er meninger, eller om det er på en måte litt sånn provoserende utsagn de har hørt, eller ting de hører. Jeg oppfatter det mer som litt sånn: «Jeg vet ikke helt hva jeg synes om dette, jeg vil teste det litt, si det høyt.» Og da tenker jeg det er kjempeviktig at det blir tatt seriøst, da, at det ikke bare blir avfeid. For da har de jo egentlig ikke fått noe svar på, liksom: «Er dette noe som jeg egentlig» – ikke sant. Så, så det å liksom [...] ta tak i det.

Lærer U1c

Bevisstheten rundt det å inkludere kontroversielle spørsmål uttrykkes blant annet ved at lærerne ved U-skolene virker å ha et mer gjennomtenkt forhold til det, inkludert strategier for hvordan klasseromsdiskusjoner om kontroversielle temaer kan unngå å bli støtende for enkeltelever. For lærerne ved både skole U1 og U2 er løsningen på denne utfordringen å forsøke å flytte klasseromsdiskusjonene om kontroversielle temaer vekk fra elevenes personlige meninger og individuelle erfaringer og over til det faglige. Som lærer U1e sier:

[A]ltså man debatterer ikke nødvendigvis «dette mener jeg», men man er tydelig på at «dette mener disse». Denne gruppen mennesker mener at ... Og da flytter man det på en måte litt mer over i det faglige, da.

Lærer U1e

Til sammenligning er lærerne ved K-skolene betydelig mer tilbakeholdne med å inkludere kontroversielle spørsmål i sin undervisning, inkludert i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Det er gjennomgående at de i stor grad unngår temaer og spørsmål som de forventer eller frykter kan oppleves som for personlige, støtende eller belastende for en eller flere enkeltelever i sine klasser.

Flere av K-lærerne identifiserer helt grunnleggende samfunnsfaglige innholds-
begreper, som «økonomi» og «religion», som for kontroversielle til å diskutere i
sine klasserom, da de oppleves som for personlige. Lærer K1c vil for eksempel
unngå alle diskusjoner som omhandler «religion, etnisitet og økonomi». Andre
temaer, som homofili og religionsutøvelse, anses også av flere lærere som for
kontroversielle, igjen fordi det kan oppleves som krenkende for enkelte elever.
Både lærerne K1a og K1d sier eksplisitt at hvis noen kan bli personlig berørt av
et tema, bør det ikke diskuteres i klassen, og her er de helt på linje med sin kollega
K1c: «Jeg vil jo prøve å få styrt en diskusjon [vekk fra det kontroversielle] om det
er noe som kan utløse ubehag i min klasse.» Konkret oppgir den samme læreren
homoseksualitet som et eksempel på et tema som vil kunne medføre ubehag, og
som derfor bør unngås som tema for klasseromsdiskusjoner.

Lærerne ved U- og K-skolene skiller også lag angående hva de vektlegger når de
anser et tema eller spørsmål som kontroversielt eller ikke. U-lærerne har en klar
tendens til å vektlegge epistemiske og politiske kriterier for hva som gjør et tema
eller spørsmål kontroversielt, mens K-lærerne vektlegger emosjonelle kriterier.
Denne forskjellen er viktig. Bruk av epistemiske og politiske kriterier for å forstå
et tema som kontroversielt kan gjøre det lettere å åpne for en (samfunns)faglig
diskusjon om temaet. Disse kriteriene vektlegger henholdsvis rasjonell argumenta-
sjon og ulike verdisyn, og det kan være lettere å hjelpe elevene med å se ulike
sider av en sak dersom de evner å identifisere rasjonelle argumenter og ulike
verdier. Dersom kontroversielle spørsmål først og fremst forstås i lys av det
emosjonelle kriteriet, kan det være vanskeligere å løsrive elevene fra sine egne
personlige meninger og individuelle erfaringer. I tillegg kan veien til at elever i en
klasse opplever at diskusjoner rundt kontroversielle temaer rammer dem og den
de er helt personlig, bli kort.

U-lærerne og K-lærerne er også uenige om hvordan elevsammensetningen i
klassene deres påvirker inkluderingen av kontroversielle spørsmål i
demokratiundervisningen. At den påvirker, er de alle enige i, og alle lærerne vi har
intervjuet, er opptatt av å beskytte enkeltelever når de mener at det er behov for
det. Det som skiller de to typene skoler, er imidlertid at mens K-skolenes lærere
er opptatt av hvordan elevsammensetningen styrer *hva* som kan inkluderes av
kontroversielle spørsmål, er U-skolenes lærere mer opptatt av at elevsammen-
setningen styrer *hvordan* slike spørsmål kan inkluderes i demokratiundervisningen.
Lærer U2c er for eksempel veldig tydelig på at mange temaer kan oppleves ulikt
avhengig av hvem elevene er, men at selv om det kan være tøffere for noen, så
er det viktig at læreren ikke unngår viktige temaer bare fordi noen i klassen kan
oppleve dem som vanskelig. Hun sier:

At det er noen ting som er sårere for noen enn andre, det tror jeg også er viktig å
ha i bakhodet og vite om, men det skal jo ikke begrense at jeg kan snakke om noe
likevel, og det håper jeg jo ikke at det gjør hos andre heller. Ehm ... for da synes
jeg jo det blir feil. [...] Det tror jeg elevene på en måte òg har veldig godt av.

Lærer U2c

Avslutningsvis er det viktig å understreke at alle lærerne vi har intervjuet, uavhengig av hvilken type skole de jobber på, sier at de har jobbet med kontroversielle spørsmål i sine klasserom. Det er ingen av lærerne i vår undersøkelse som kategorisk avviser alt som kan oppfattes som kontroversielt. Det er altså ikke så enkelt at vi kan skille mellom inkludering av kontroversielle spørsmål som en del av demokratiundervisningen ved U-skolene og et fullstendig fravær av det samme ved K-skolene. Skillet mellom de to typene skole går i stedet ved graden av *åpenhet* og *bevissthet* ved inkluderingen av kontroversielle spørsmål i demokrati- og medborgerskapsundervisningen.

Demokrati- og medborgerskapsundervisning utenfor klasserommet

Alle lærerne vi har intervjuet, forteller om erfaringer de har gjort seg med demokrati- og medborgerskapsundervisning utenfor klasserommet. Ved alle fire skoler anses dette som en helt naturlig del av skolens rolle i demokratiopplæringen, og forståelsen av hva som kan utgjøre slike aktiviteter utenfor klasserommet, er bred ved samtlige skoler. Alle lærerne sier det er viktig for både dem og elevene å komme seg ut av «bobla» (lærer U1c) skolen utgjør, og at de kan se at elevene lærer på en annen måte utenfor skolen.

Noen aktiviteter kan vi omtale som «klassiske» aktiviteter i demokratiundervisning, som ekskursjoner til Stortinget, 22.-julisenteret, HL-senteret og til KS sitt demokratispill. Andre aktiviteter som hører hjemme her, er besøk hos ulike trossamfunn og det å følge en rettsak i den lokale domstolen. Lærerne ved U1, U2 og K1 gir alle flere eksempler på slike aktiviteter, lærerne ved K2 gjør det ikke. Samtidig gis vi eksempler på flere aktiviteter utenfor klasserommet som lærerne knytter til demokrati- og medborgerskapsundervisning, og som framstår som mer «uortodokse». Blant dem er turer til det lokale biblioteket, U2-skolen sine besøk til Klimahuset i Botanisk hage i Oslo samt U1 sine besøk hos lokale entreprenører og byutviklere. Dette er i høyeste grad relevante aktiviteter, men hvor demokratilæringen kanskje er mer indirekte og sånn sett kanskje krever mer av både lærere og elever. En forskjell mellom U- og K-skolene er at lærerne ved sistnevnte også vektlegger turer i naturen som en del av skolens (og samfunnsfagets) demokrati- og medborgerskapsundervisning. Både skole K1 og K2 har et aktivt tilbud av turer og friluftsliv, og elevene gjennomfører flere overnattingsturer i naturen. Lærerne ved både K1 og K2 ser dette som en naturlig del av skolens demokratiundervisning, da de mener det gir elevene viktige kompetanser og robusthet i det å mestre livet og hverdagen, både på og utenfor skolen. Gjennom felles opplevelser i naturen kan klassen ikke bare få et bedre sosialt miljø, men, som lærer K2b poengterer, elevene kan også oppleve at livet har mer å by på enn skole.

Lærerne ved U1 skiller seg noe ut ved at de forteller mer utfyllende om hva de vil oppnå med demokrati- og medborgerskapsundervisningen ved å komme seg ut av skolen/klasserommet. I likhet med U2 ligger deres utvalgte aktiviteter tettere opp mot demokratiske og politiske institusjoner og prosesser, mens lærerne ved K-skolene i større grad vektlegger sosiale dimensjoner.

6 Analyse av elevintervjuer

I dette kapittelet analyserer vi de 34 elevintervjuene vi har gjennomført på de fire utvalgte ungdomsskolene. Som vi redegjorde for i metodekapittelet, har vi intervjuet elevene i gruppeintervjuer på tre–fem elever i hver gruppe.

Vi strukturerer analysen etter intervjuguiden for elevintervjuene og deler den i følgende underkapitler:

- Elevenes demokratiforståelse og syn på seg selv som deltakere i demokratiet
- Elevenes erfaringer med og tanker om samfunnsfagundervisningen på skolen
- Elevenes erfaringer med og tanker om demokrati- og medborgerskapsundervisningen på skolen
- Elevenes oppfatning av sin egen evne til å påvirke politiske og sosiale spørsmål i samfunnet eller andre spørsmål av betydning i elevenes egen livsverden
- Elevenes forhold til og bruk av nyheter på ulike plattformer, deres samfunnsengasjement og politiske interesser

Av praktiske årsaker og for flyten i framstillingen har vi slått sammen enkelte av underkapitlene.

Elevenes demokratiforståelse og syn på seg selv som deltaker i demokratiet

Det er et stort sammenfall i hvordan elevene forstår hva et demokrati er. Det er gjennomgående i samtlige intervjuer at elevene fortolker begrepet «demokrati» som et institusjonelt folkestyre, hvor alle – gjennom stemmeretten – kan være med på å påvirke og bestemme i politiske saker. Å forstå demokratiet som et politisk system hvor flertallet bestemmer, er felles for alle skoler og i alle elevgrupper. Elevene forteller oss at demokrati er måten Norge styres på, og at det i praksis er et resultat av diskusjoner i Stortinget og av regjeringens politikk. Elevene understreker at dette demokratiske systemet er styrt av lover og maktfordeling, og de kjenner ganske godt til disse styringsmekanismene, prinsippene for maktfordeling og hvordan de fungerer i praksis.

I forlengelsen av dette sier alle de elevene vi har intervjuet, at de kun i svært begrenset grad ser på seg selv som deltakere i demokratiet. Og i den grad de gjør det, anser de seg selv som deltakere i en variant av valgdemokratiet, altså gjennom elevråd og skolevalg. Vi kan derfor konkludere med at elevene fortolker sin egen demokratiske medvirkning i skolehverdagen i lys av sin demokratiforståelse: Medvirkning er å stemme over hva de skal gjøre i kroppsøving, eller over hvilken film de skal se. Her er de fire skolene i veldig stor grad samstemte. Ved alle skoler

sier de også at de har noe påvirkning på sin egen skolehverdag, gjennom at de noen ganger kan velge evalueringsform eller andre lignende ting. Grunnen de gir for at de selv ikke er deltakere i demokratiet her og nå, er også sammenfallende: De er ikke gamle nok til å stemme ved valg.

Den ovenstående demokratiforståelsen – som kan beskrives som en smal, liberal og institusjonsfokuset forståelse av demokrati – er veldig dominerende blant de elevene vi har intervjuet. Den er også i tråd med hva vi vet om demokratiforståelsen blant norske ungdommer generelt. Spørsmålet er om det finnes noe rom for nyanser i denne demokratiforståelsen. Er det noen elevgrupper som går noe ut over denne grunnleggende forståelsen, og hvordan gjør de i så fall det?

Kun et fåtall av elevene, ved skolene U2 og K1, peker på andre deltakelsesformer og påvirkningsmuligheter som de som ungdommer kan ha, som ungdomspartier, sosiale medier og ulike former for demonstrasjoner. Elevene ved U1 og K1 vektlegger også i noen grad diskusjoner som en viktig del av demokratiet og anlegger med det et deliberativt perspektiv på demokrati.

Samlet sett kan vi si at det er elevene ved skole U2 som har den bredeste demokratiforståelsen, for her inkluderes andre perspektiver, som grunnleggende rettigheter (ytringsfrihet, frihet fra diskriminering). Her sier også en elev at «[d]et er jo ikke bare valg som er demokrati», men synes samtidig det er krevende å konkretisere hva dette andre er. Elevene ved U2 evner også til en viss grad å se seg selv som deltakere i demokratiet her og nå. De sier at de som ungdommer er en del av det «store fellesskapet» som demokratiet er, men også de kobler dette primært til skolerelaterte deltakelsesformer, som skolevalg og elevråd. De kan imidlertid gi eksempler på andre deltakelsesformer, som å delta på demonstrasjoner eller skrive avisinnlegg. Det er likevel en slags gjenklang av valgdemokratiet i svarene deres, for i bunn og grunn handler det om å være mange nok til å kunne endre på noe.

I intervjuene fikk vi to interessante eksempler på at enkeltelever har både kunnskap om og erfaring fra spesifikke, demokratiske påvirkningskanaler. Én elev ved K1 hadde klart å påvirke lokale myndigheter til å utvide kollektivtilbudet i sitt nærmiljø, mens én elev ved U1 hadde hatt direkte påvirkning på utviklingen av byrom i hjembyen. I begge tilfeller hadde påvirkningen skjedd som et resultat av direkte kontakt med relevante myndigheter, og denne opplevelsen ga de to elevene nyttige erfaringer og innsikter i hvordan lokale myndigheter kan påvirkes, og også med konkrete resultater. Det framgår tydelig at dette bygger på konkrete erfaringer elevene har gjort seg sammen med sine foresatte, og at det er de foresatte som har lært eleven om dette, ikke skolen. Generelt sett sier elevene at de har lært lite eller ingenting om hvordan de som ungdommer kan delta i demokratiet, eller om alternative demokratiske påvirkningskanaler til valg.

Elevenes erfaringer med og tanker om demokrati- og medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag

Elevene er i overveiende grad veldig positivt innstilt til skolefaget samfunnsfag, som er et av få fag som elevene omtaler i positive vendinger. Det er hovedsakelig tre grunner til at de liker faget. For det første oppfatter de samfunnsfaglærerne sine som kunnskapsrike og faglig engasjerte, og det bidrar i stor grad til at faget er spennende og engasjerende. For det andre oppleves faget som noe annerledes enn fag som matematikk og naturfag, og her vektlegger elevene at det er mer rom for å diskutere og mene ting i dette faget, og at det derfor er mindre «kjedelig» enn i de fagene hvor elevene opplever at de kun skal innlære fagstoff. For det tredje synes elevene at det er både morsomt og spennende med historiedelen av faget, og særlig gjelder dette å lære om hvordan ting var før, og om hvorfor det ble som det ble. I synet på skolefaget samfunnsfag er det ikke forskjeller av betydning mellom elevene ved de fire skolene. Samlet sett kan vi si at samfunnsfagundervisningen oppleves som mindre repetitiv fra elevene sin side. Faget framstår som noe friskere og mer løssluppent, samtidig som elevene mener at det at lærerne har stor faglig kompetanse, gjør at de lettere frigjør seg fra lærebok og læreverk.

Når vi spør elevene om hvordan de opplever demokrati- og medborgerskapsundervisningen på skolen, avtegner det seg et tydelig skille mellom skolene. Dette skillet går ikke mellom U-skolene på den ene siden og K-skolene på den andre, men derimot på tvers: Ved skolene U1 og K2 beskrives et yrings- og diskusjonsklima som er så utfordrende at det i praksis har sluttet å fungere, og hvor enkeltelever ødelegger for fri og respektfull meningsytring og diskusjon. Verken lærere eller elever er i stand til å håndtere disse utfordringene. Ved U2 og K1 beskrives yrings- og diskusjonsklimaet som grunnleggende godt, og de utfordringene elevene peker på, håndteres av elever og lærer i fellesskap.

Ved skolene U2 og K1 er hindringene for et åpent klasseromsklima spesifisert som negative kommentarer og enkelte forsøk på latterliggjøring av dem som tar ordet. Dette kan gjøre at elever noen ganger kan være engstelige for å uttrykke sin mening, av frykt for at meningen ikke er «den riktige». Denne frykten er klart til stede ved begge skoler, men uttrykkes langt tydeligere blant elevene ved K1 enn ved U2. Flere av elevene ved K1 er redde for å bli stående alene med meningen sin og kan derfor la være å uttrykke den eller bruke mye tid på å sondere hva andre mener om noe, før de sier hva de tenker. Men dette er utfordringer som elevene selv anser som håndterbare, og elevene opplever det slik at de håndteres i fellesskap av lærere og elever. Elevene opplever at lærerne er innforstått med slike utfordringer, og gjør sitt for at de ikke skal få for store negative konsekvenser.

Elevene ved skolene U1 og K2 beskriver på sin side et diskusjonsklima som mer eller mindre har brutt helt sammen. Her er utfordringene såpass store at de elevene vi har snakket med, mener at verken lærere eller elever er i stand til å håndtere dem fullt ut. Vi får imidlertid inntrykk av at elevene mener at lærerne ved skole U1 er noe nærmere å være i stand til å håndtere denne utfordringen enn det lærerne

ved skole K2 er. Ved U1 sier elevene at klasseromsdiskusjoner «som regel» eller «alltid» ender i kaos. De mener det er en grunnleggende mangel på respekt for annerledes meninger, og at diskusjoner derfor lett henfaller til konkurranser om å ha «rett» og om å rope høyest. Alle, eller de fleste, diskusjoner blir derfor konkurranser, både de hvor elevene snakker ut fra eget synspunkt, og de hvor læreren har gitt elevene i oppdrag å presentere spesifikke synspunkter, som da elevene skulle representere politiske partier. I intervjuene identifiseres en liten gruppe gutter som de som er hovedansvarlige for det dårlige diskusjonsklimaet. Elevene mener de får hjelp av lærerne til å komme ut av dette, men at dette ikke alltid hjelper. Elevene har et ambivalent forhold til dette fenomenet, for flere synes også det er «gøy» at det er slik. Andre elever mener imidlertid at det gjør at de ikke har lyst til å ytre seg i klassen. Situasjonen elevene ved skole K2 beskriver, ligner på denne, men er noe verre. Elevene sier at alle tilløp til klasseromsdiskusjoner ender som ropekonkurranser og kaos. Det er ingen respekt for andres meninger eller vilje til å lytte til hva andre har å si. To gutter identifiseres som hovedansvarlige for dette, da det ifølge elevene vi har snakket med, er de som sørger for at klasseromssamtaler og -diskusjoner sporer helt av. Ut av det ene intervjuet vi har å basere oss på, virker det ikke som om elevene får noe særlig hjelp av lærerne til å håndtere dette problemet. Elevene «løser» problemet med å trekke seg unna diskusjoner i klassen eller å bli en del av ropingen.

Vi spurte også elevene om innholdet i de klasseromsdiskusjonene de hadde erfaringer med. Vi var interessert i å få vite mer om slike diskusjoner først og fremst brukes til å la elevene uttrykke sine subjektive meninger basert på deres individuelle erfaringer, eller om de (også) brukes til å la elevene argumentere faglig for sitt syn, eller om de (også) brukes til å la ulike perspektiver – som ikke nødvendigvis er elevenes egne – komme til uttrykk. Elevene ved U1, U2 og K1 sier de har vært med på forberedte klasseromsdiskusjoner hvor elevene skal representere et syn som de ikke nødvendigvis deler selv, som ved å for eksempel representere et politisk parti. Noen ganger får elevene velge standpunkt selv, andre ganger kan de bli gitt et. K2-elevene nevner ingen eksempler på dette. Denne metoden synes å være noe mer utbredt ved U1 og U2 enn ved K1 (og K2). K1-elevene sier de har vært med på dette flere ganger, men kan bare gi eksempler fra KRLE-undervisningen, ikke fra samfunnsfag. Til sammenligning gir U1- og U2-elevene flere konkrete eksempler på hvordan de har gjort dette i samfunnsfagstimer. Både ved U1 og U2 fikk elevene i oppdrag å forberede en diskusjon mellom norske politiske partier, i forbindelse med valgkampen høsten 2021. K1-elevene hadde ingen slik erfaring. Dermed kan vi se konturene av et mulig skille mellom U- og K-skolene når det gjelder hvordan klasseromsdiskusjoner blir strukturert og fylt med innhold.

Et annet mulig skille mellom U- og K-skolene er hvordan elevene generelt forholder seg til det å diskutere samfunnsfaglig innhold. K1-elevene er ganske tydelige på at faglige spørsmål ikke kan diskuteres, i hvert fall dersom en diskusjon av faglige spørsmål forstås som diskusjon av fakta. For K1-elevene er fakta og samfunnsfagets faginnhold synonyme. Det de lærer, er «fakta», og disse faktaene kan ikke

diskuteres, sier K1-elevene. «Du kan ikke diskutere fakta», som en elev sier. Flere av K1-elevene tydeliggjør at de mener det er et skille mellom det å *diskutere* et faginnhold og det å *lære* om det. De forklarer dermed at deres fravær av erfaringer med å diskutere samfunnsfaglig innhold er helt naturlig, for dette er jo ting som i deres øyne ikke kan diskuteres: De skal bare læres om. «Vi bare prøver å lære så mye som mulig egentlig», som en av elevene sier. Altså: Å lære i samfunnsfag – for eksempel om en historisk hendelse – er inkompatibelt med det å diskutere den samme historiske hendelsen. Det som gjør dette noe mer komplisert, er jo at under observasjon ved K1-skolen bevitnet vi nettopp et undervisningsopplegg i samfunnsfag hvor læreren viste elevene, og fikk elevene til å aktivt ta del i, en vurdering av en historisk hendelse som nettopp kan forstås helt ulikt avhengig av hvilket ståsted man hadde, altså et samfunnsfaglig faginnhold som nettopp kan – og *må* – diskuteres. Dette skjedde samme dag som elevintervjuene, og elevene husket den, for de refererte til den i intervjuene. Men det kan virke som elevene ikke helt hadde forstått hva de var med på, eller så hadde de i hvert fall ikke tatt det helt inn over seg.

Også ved skole U1 og U2 sier elevene at de primært har klasseromsdiskusjoner hvor det er elevenes personlige meninger og subjektive erfaringer som danner utgangspunkt for diskusjonen. Elevene blir bedt om å si noe om hva de *mener* om noe. Klasseromsdiskusjoner er imidlertid ikke begrenset til dette formatet ved disse skolene. Begge elevgruppene (U1 og U2) gir eksempler på nylige erfaringer de har hatt hvor elevene har diskutert faglige synspunkter og perspektiver i hel klasse. Dette har skjedd ved at elevene, enten individuelt eller i grupper (som er det vanligste), skal forberede seg på å presentere og argumentere for et spesifikt perspektiv eller politisk ståsted. Ofte er dette blitt gjort ved at elevene skal sette seg inn i viktige saker for et politisk parti, og så diskutere med andre «partier», som ledd i skolens arbeid under valgkampen høsten 2021. Ved U2 sier elevene at de også har hatt klasseromsdiskusjoner hvor de har diskutert samfunnsfaglig innhold uten at de har blitt tildelt spesifikke standpunkter på forhånd, men hvor dette har vært et ledd i annen undervisning. Elevene ved U1, som uttrykker at de ikke opplever et åpent klasseromsklima som følge av nedsettende kommentarer og manglende respekt for andre, sier at det at elevene ble gitt et spesifikt ståsted de skulle forberede seg på og argumentere ut fra, ikke bedret diskusjonsklimaet.

Elevenes oppfatning av sin egen evne til å påvirke politiske og sosiale spørsmål i samfunnet eller andre spørsmål av betydning i elevenes egen livsverden

Ved alle fire skoler forteller elevene oss at de har prøvd å få gjennomslag for endringer i sin skolehverdag. Disse ønskede endringene er omfattende og vil påvirke hele skolestrukturen. Samtidig er de elevnære da de vil endre elevenes skolehverdag i stor grad. Både U1- og K2-elevene ønsker seg bedre fasiliteter både utendørs og innendørs, særlig en reduksjon i bruken av midlertidige lokaler. U2-elevene ønsker seg egen kantine, mens K1-elevene vil oppheve skolens

mobilforbud. Ingen av elevene har fått gjennomslag for sine ønsker, og alle er skuffet over det. Ingen av elevene er helt fornøyde med de forklaringene de har fått fra lærere og ledelse om hvorfor det ikke har blitt en endring, men samtidig er det en tydelig forskjell her: Elevene ved U1 og U2 opplever at argumentene deres er blitt lyttet til, selv om de ikke fikk det som de ville. De kan forstå – i hvert fall langt på vei – hvorfor det ble som det ble, og hvorfor de ikke fikk viljen sin. Elevene ved K1 og K2 viser en tydeligere følelse av avmakt overfor hele prosessen, hvor de er noe usikre på hvorfor det ble som det ble, og hvor deres argumenter oppleves som lite viktige.

Denne forskjellen mellom hvordan U- og K-skolenes elever opplever sin lokale skolekultur, blir forsterket av at U-skolenes elever beskriver en mye større nærhet til ledelse og rektor enn K-skoleelevene gjør. Ved U-skolene er det kort avstand, både mentalt og fysisk, til skolens ledelse og rektor, mens ved K-skolene oppleves rektor som fjern og distansert. Ved U1 og U2 gir elevene uttrykk for at de ansatte ved skolen, inkludert skolens ledelse (for elevene personifisert som rektor), er personer som de kan relatere seg til, og som de føler genuint bryr seg om at de skal ha en god skolehverdag. Ved skole U1 forteller elevene at de har en personlig relasjon til rektor, som de mener bryr seg «veldig mye». Vedkommende har en tydelig tilstedeværelse i elevenes skolehverdag og i elevenes bevissthet. Flere elever spesifiserer at rektor ved deres skole ikke er en person som bare dukker opp når noe er galt, men at det er en person som er til stede så å si hele tiden. De har egne erfaringer med at rektor tar elevene seriøst, og at de blir lyttet til, selv om de ikke alltid får viljen sin. Også ved skole U2 mener elevene at lærere og ledelse er lyttende, selv om elevene ikke har fått viljen sin i saker som har vært viktige for dem, som for eksempel å få mindre lekser. Elevene mener selv, og gir konkrete eksempler på, at lærere og ledelsen tar elevenes ønsker og behov på alvor. De mener derfor at de kan være med på å påvirke skolehverdagen sin, i hvert fall til en viss grad. Situasjonen er tydelig annerledes ved skole K1. Her mener også elevene at lærerne bryr seg mye om hvordan elevene har det, men at de ikke kan si det samme om skolens ledelse. De sier ikke at de mener at skolens ledelse ikke bryr seg om dem, men ledelsen og rektor forklares heller som fjern og «distansert». De vet hvem rektor er, men det er en person de ikke har noen relasjon til, og som de ikke kjenner. Siden rektor og ledelsen er så fjern for dem, kan de heller ikke si om de bryr seg om elevene eller ikke. Elevene mener bestemt at de i realiteten ikke har innflytelse på sin egen skolehverdag, annet enn i de sakene som tas direkte med lærerne (for eksempel ulike vurderingsformer). Elevene ved skole K2 på sin side opplever at noen lærere bryr seg om hvordan de har det, men at andre ikke gjør det. Skoleledelsen, inkludert rektor, er fjern og egentlig ganske ukjent for elevene, og de har ingen relasjon til rektor. Elevene har heller ingen tro på at de kan være med på å skape endringer ved skolen eller påvirke sin egen skolehverdag, verken via offisielle kanaler som elevrådet eller selv som enkeltindivider.

Avslutningsvis er det viktig å spørre seg om denne forskjellen i hvordan U- og K-skolenes elever opplever sin relasjon til skolens ledelse kan forklares med

skolenes størrelse. Er det slik at U-skolene er små og oversiktlige, mens K-skolene er store skoler med mange paralleller på trinnene? Nei, det virker ikke slik. U2 er den suverent største av skolene, med mer enn dobbelt så mange elever som K2. Det er den minste (U1) og den største (U2) skolen hvor elevene opplever mest tilhørighet og mulighet for påvirkning og endring.

Elevenes forhold til og bruk av nyheter på ulike plattformer, deres samfunnsengasjement og politiske interesser

Overordnet kan vi si at elevene vi har intervjuet, i liten grad ser på nyheter. Dersom de gjør det, får de med seg nyheter fra norske nettaviser som VG på Snapchat og TikTok. I tillegg ser de noen ganger på nyhetssendinger på TV i hjemmet, men da i form av at TV-sendingene står på i bakgrunnen, uten at elevene selv følger spesielt med på dem. De snakker lite med venner om hva de får med seg i nyhetsbildet. Unntaket her er når det skjer spektakulære hendelser som dekkes bredt i mediene, som drapene på Kongsberg i oktober 2021, som fant sted omtrent en måned før intervjuene ble gjennomført. Da er det nettopp det spektakulære og ekstraordinære ved slike hendelser som kan skape diskusjoner med andre jevnaldrende. Kun noen få enkeltelever, ved både U- og K-skoler, sier de er litt interessert i å følge med i nyhetsbildet, men da gjerne på nyheter om ting som de er spesielt opptatt av, som utenrikspolitikk. Det virker ikke som konkrete nyhetssaker eller det generelle nyhetsbildet spiller noen framtrædende rolle i elevenes demokrati- og medborgerskapsundervisning. Kun få elever kan gi noen eksempler på at dette har skjedd i undervisningen.

Kun svært få av elevene gir uttrykk for å ha noen form for samfunnsengasjement. Ingen av de 34 oppgir at de er med i politiske interesseorganisasjoner. Et lite fåtall av elevene – på tvers av U- og K-skolene – sier de er opptatt av politiske spørsmål. Dette er de samme enkeltelevne som sier at de følger med en del på nyhetene. En enkeltelev er opptatt av utenrikspolitikk, en annen av oljenæring og bompenger.

7 Oppsummering og hovedfunn

Det er mange likhetstrekk mellom hvordan rektorene ved de fire ungdomsskolene i studien ser sin egen rolle som tilrettelegger for at skolens elever skal kunne utvikle seg til demokratiske medborgere. De arbeider alle for at det skal være ulike arenaer hvor elevene kan ha medbestemmelse over sin egen skolehverdag, og for at det skal være åpne kommunikasjonslinjer mellom elever, lærere og skolens ledelse. Rektorene er også samstemte i at de prioriterer sin skoles bidrag til sosial utjevning mellom elevene høyt, og at dette ikke kan ses løsrevet fra skolens oppdrag i demokratiopplæring. Rektorene ved tre av de fire skolene (U1, U2 og K2) gir alle flere eksempler på hvordan deres arbeidshverdag som skoleledere er preget av dette, og hvilke konkrete tiltak som er iverksatt for sosial utjevning. Dette er en tematikk som ikke i tilstrekkelig grad ble berørt i intervjuet med skoleleder ved skole K1, og vi vet dessverre derfor lite om hvordan denne rektoren stiller seg til dette. Vi spør oss likevel om arbeidet for sosial utjevning framstår noe mer forpliktende og helhetlig ved U-skolene enn det gjør ved K-skolene. Vi identifiserer konturene av en potensielt viktig forskjell i hvordan skoleledelsene tenker om dette, når skole K1 sin tilnærming virker mer individfokusert sammenlignet med de mer kollektive og sosiale tiltakene som er gjennomført på skole U1 og U2.

Et annet skille som kan ha betydning for hvordan skolene evner å utjevne de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro, er omfanget av og bredden i kommunikasjons- og påvirkningskanaler elevene har på skolen. Både ved skole U1 og U2 har skolens ledelse etablert flere arenaer for samhandling og påvirkning, parallelt med de mer offisielle påvirkningskanalene som elevråd. Den helhetlige tenkningen om slike arenaer kommer godt til syne da den både omfatter elevene, lærerne og skolens ledelse. Det er interessant å se dette funnet i lys av hva elevene ved de fire skolene sier om nærhet og tillit til ledelsen ved sine skoler. Som vi har sett i kapittel 6, gir elevene ved nettopp skole U1 og U2 uttrykk for en mye kortere distanse – både billedlig og fysisk – til ledelsen ved sin skole, og de har en bestemt følelse av at så vel lærere som rektor er genuint opptatt av hva elevene mener er viktig. Dette kan indikere at den tilnærmingen til medbestemmelse og medvirkning som rektorene ved skole U1 og U2 legger opp til, faktisk virker.

Det er også viktig å understreke at det er mange likheter i hvordan de intervjuede lærerne reflekterer over sin egen demokrati- og medborgerskapsundervisning i samfunnsfag. Ved alle fire skoler vektlegger lærerne klasseromsdiskusjoner som det viktigste didaktiske virkemiddelet i demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Dette er ifølge dem den beste metoden for å realisere det de mener er hovedoppgaven til skolens demokratiundervisning: å gjøre elevene i stand til å uttrykke og stå for sin mening, samtidig som de evner å respektere og tolerere sine medelevers synspunkter, også når de avviker fra ens egne meninger. Lærerne har reflektert lite eller ingenting om hva slike klasseromsdiskusjoner eventuelt skal

ende opp i (enighet/uenighet, en beslutning, en handling e.l.). De har heller ikke reflektert noe særlig over hva diskusjonene skal inneholde: De er alle opptatt av *form*, ikke *innhold*.

På et viktig punkt skilles imidlertid lærerne ved U- og K-skolene ad, og det er i hvor åpne og bevisste de er rundt inkluderingen av kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen. U-skolenes lærere er mye mer åpne for det kontroversielle og vil i større grad la elevsammensetningen styre *hvordan* slike temaer behandles, ikke *hvilke* temaer som diskuteres, som K-lærerne har en klar tendens til. Det er viktig å presisere at ingen av lærerne fra noen av skolene introduserer kontroversielle spørsmål for kontroversens egen skyld. Det som skiller dem, er imidlertid hvordan de forholder seg til tematikk elevene selv løfter fram, og som kan forstås eller oppleves som kontroversiell. Lærerne ved U-skolene tillater mer og argumenterer med at dette kommer elevene i berøring med uansett i vennegjengen, i familien, på fritidsaktiviteter, på internett og i sosiale medier, og at det derfor er viktig at det de har hørt og plukket opp, blir behandlet med alvor på skolen og av læreren. Lærerne ved K-skolene vil i større grad holde det kontroversielle unna sine klasserom, siden de forventer eller frykter at den kontroversielle tematikken skal bli for personlig eller krenkende for enkeltelever.

Dette interessante skillet mellom U- og K-skolenes lærere er ikke absolutt: Det er ikke slik at det aldri diskuteres kontroversielle spørsmål i K-skolenes klasserom. Ved alle de fire skolene er tvert imot kontroversielle spørsmål en naturlig del av demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Det er dermed ikke så enkelt som at de skolene som utjevner bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro, diskuterer kontroversielle spørsmål, og de som ikke utjevner, ikke gjør det. Forskjellen består i at U-skolenes lærere sier de vil diskutere kontroversielle spørsmål selv om de vet at det kan være elever i klassen deres som kan være personlig berørt av dem. Det store flertallet av lærerne ved K-skolene vil på sin side unngå slike diskusjoner dersom dette er tilfelle. Dette skillet både forsterkes og delvis forklares av at lærerne ved U-skolene tenderer til å vektlegge politiske og epistemiske kriterier for hva som gjør noe kontroversielt, mens K-skolenes lærere i overveiende grad fortolker det kontroversielle gjennom det emosjonelle kriteriet. Slik blir det lettere for lærerne ved U-skolene å løfte diskusjoner om kontroversielle spørsmål til et nivå som ligger over selve klasserommet. Ved å forsøke å løsrive det kontroversielle fra elevenes egne subjektive meninger og personlige identiteter, og i stedet behandle det ved hjelp av samfunnsfagets begreper og fortolkninger, ufarliggjøres delvis det potensielt krenkende ved å diskutere kontroversielle spørsmål som kan berøre enkeltelever eller grupper av elever på en personlig måte.

Også de elevene vi har intervjuet, framstår på mange måter som veldig like. De har alle en ganske smal forståelse av hva demokratiet er, og hva demokratisk deltakelse kan være, i det de mener demokrati er en styreform hvor majoriteten bestemmer, og hvor alle – forstått som de som har stemmerett – kan være med og påvirke. Denne forståelsen av demokrati gjelder ikke kun samfunnet som

helhet, men også skoledemokratiet: Også her kan elevene etter egen oppfatning først og fremst delta og påvirke gjennom formelle og institusjonaliserte kanaler, som elevrådet, og de deltar i skoledemokratiet ved avstemninger i klassen. Ikke overraskende reproducerer elevene denne snevre forståelsen av hva demokratisk deltakelse er, når de blir bedt om å vurdere om de selv er aktører i demokratiet. Siden de ikke har stemmerett, definerer de seg selv ut av det demokratiske fellesskapet, og kun i begrenset grad henviser enkeltelever til andre former for demokratisk deltakelse enn deltakelse i valgdemokratiet. Det er også symptomatisk for elevene ved alle fire skoler at de selv sier at de har lært lite eller ingenting om hvordan de som ungdommer kan være med på å påvirke politisk eller delta i demokratiet uten stemmerett. De elevene som kan gi konkrete eksempler på slike alternative påvirkningskanaler, har helt tydelig fått denne erfaringen utenfor skolen.

De intervjuede elevene kan separeres i to distinkte kategorier: de som opplever et åpent klasseromsklima i sin skolehverdag, og de som ikke gjør det. Ved skole U1 og K2 sier elevene at diskusjonsklimaet i klassen så å si har brutt fullstendig sammen, og at elevene i for liten grad har respekt for andre elevers meninger. Alle debatter og diskusjoner forfaller derfor ifølge elevene til roping og konkurranser som det gjelder «å vinne». Elevene er noe ambivalente overfor dette, for de synes også det kan være underholdende at det er slik, men vedgår at det kan gjøre det mye vanskeligere å tørre å si hva man faktisk mener om en sak, i redsel for å bli stemplet som «dum» og «teit». Elevene ved skole U2 og K1 sier også at redselen for å uttrykke en mening som ingen andre er enig i, er betydelig, og at dette kan påvirke elevene i retning av å ikke ytre seg. På den annen side gir de innblikk i et klasserom som helt tydelig kan ses som et åpent klasseromsklima, og hvor elevene i bunn og grunn respekterer hverandre. Eventuelle utfordringer for det åpne klasseromsklimaet håndteres av elevene og læreren i fellesskap. Dette skillet er viktig, særlig siden lærerne så tydelig vektlegger nettopp klasseromsdiskusjoner i sin demokrati- og medborgerskapsundervisning. Hva skjer da dersom disse fellesdiskusjonene ikke fungerer? Hva med de elevene som ikke vil eller ikke tør ytre seg i klasserommet, i frykt for sosiale konsekvenser? Hvilke konsekvenser kan dette få for elevenes politiske mestringstro? Dette er helt sentrale spørsmål i utviklingen av en velfungerende demokrati- og medborgerskapsundervisning. Det de imidlertid ikke kan hjelpe oss å svare på, er hvordan skolene kan bidra til at de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro utjevnes, all den tid skiller her går mellom skole U1 og K2 på den ene siden og skole U2 og K1 på den andre.

Det er et område elevene ved U- og K-skolene helt tydelig skiller seg fra hverandre på, og det er i den opplevde nærheten overfor og tilliten til skolens ledelse. Blant U-skolenes elever oppleves rektor som nær og deltakende, mens ved K-skolene framstår rektor ifølge elevene som fjern og distansert. Graden av nærhet og distanse elevene opplever overfor skolens ledelse, må forstås både mentalt og fysisk: Ved U-skolene er ikke rektor bare en person de føler at de kjenner og har en personlig relasjon til, det er også en person som de ser ofte, og som de vet ofte befinner seg blant elever og lærere rundt omkring på skolen. Flere elever ved

U-skolene påpeker at kontakten med rektor er hverdagslig og hyppig, og at rektor ikke bare dukker opp når noe er galt, eller i mer offisielle sammenhenger. Til sammenligning sier K-skolenes elever at rektor for dem er en perifer skikkelse som de ikke har en personlig relasjon til. De opplever ikke at rektor, eller andre i skolens ledelse, er personer de kan henvende seg til, uten i offisielle sammenhenger, som gjennom elevrådet. Disse forskjellene kan ikke forklares med skolens størrelse.

I tillegg er det interessant å se hvordan de ulike opplevelsene av nærhet til skolens ledelse manifesterer seg i hvordan viktige beslutningsprosesser fortolkes av elevene. Ved alle fire skoler har elevene forsøkt å få til omfattende endringer, men ingen av dem har lyktes med dette. Det viktige her er hvordan dette fortolkes av elevene i ettertid. Ved U-skolene opplever elevene å ha bli tatt på alvor i en slik beslutningsprosess som angår deres egen skolehverdag, og de har inntrykk av at deres argumenter ble lyttet til, selv om altså heller ikke de fikk viljen sin. Elevene ved K-skolene forteller at de ikke helt vet hvorfor ting ble som de ble, og sier at de ikke har fått gode begrunnelser for hvorfor de endringene de ønsket seg, ikke kunne realiseres. Ser vi dette funnet i lys av hvordan rektorene arbeider mer målrettet for brede og omfattende arenaer for kommunikasjon og samhandling nettopp ved skole U1 og U2, avtegner denne innsikten seg som særlig betydningsfull. Det kan virke som en åpen og helhetlig tilnærming til samhandling, også utenfor de offisielle kanalene som elevråd, har en positiv effekt og også kan virke utjevne for de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro.

Avslutningsvis må vi understreke at den forskningen som det er gjort rede for i denne rapporten, kun har kunnet pirke i overflaten av det viktige spørsmålet om hvordan skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning kan bidra til å utjevne de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro. Vi trenger mer forskning som går lenger og dypere langs de forklaringene vi har begynt å skissere her. Vi tror at det særlig er behov for kvalitativ forskning, som gjerne kan bygge videre på viktige kvantitative funn, for eksempel fra omfattende internasjonale studier som ICCS-undersøkelsene. Det er først når vi kan få nærmere innblikk i hva som skjuler seg bak de store kvantitative undersøkelsene om skolens demokrati- og medborgerskapsundervisning, vi får tilstrekkelig innsikt i hva som faktisk skjer på skoler og i klasserom. På hvilke måter fortolker rektorer sin rolle, hvordan reflekterer samfunnsfaglærere over sin egen demokrati- og medborgerskapsundervisning, og hva er det egentlig elevene sitter igjen med?

Summary

In this report we introduce research from parts of the DEMOCIT-project, drawing upon empirical studies at four lower-secondary schools in Norway. The aim of the research has been to acquire knowledge about civic and citizenship education in Norway, and through case studies at four carefully selected lower-secondary schools, we have analysed whether and how civic and citizenship education in school may compensate for how the students' social background is affecting their political efficacy. In doing so, we have answered three research questions:

1. What characterizes civic and citizenship education in the lower-secondary schools that are able to compensate for the impact social background plays on the students' political efficacy?
2. What specific subjects and didactic practices are prevalent in these lower-secondary schools?
3. In what ways do the students' experience the civic and citizenship education in these lower-secondary schools?

Our research is based on interviews with 4 headmasters, 16 social studies teachers and 34 students on Year 9. The headmasters and teachers were interviewed individually, the students in groups of 3 to 5.

The headmasters give us insight into several different ways they prepare the students for democratic citizenship, and all of them regard working towards social equalization as an integral part of this. However, there are differences in how the headmasters utilize the administrative structure of the schools in order to facilitate meeting places between students, teachers and the school's leadership. Venues such as these are important for promoting the students' belief that their opinions are valid, and that it is worth to argue their cause.

Among the teachers interviewed in the study, classroom discussions are valued as the most important didactical tool within civic and citizenship education. This is also the favoured method to promote the students' ability to express their opinion, and to respect and tolerate the opinions of others. However, we have found that the teachers that work in the schools that are able to compensate for how social backgrounds impact the students' political efficacy, have a much more open and conscious approach to including controversial issues in their civic and citizenship education. Additionally, they are more concerned with approaching controversial issues by using the tools and terms of the school subject social studies, rather than allowing the students to just approach the controversial issues through their subjective opinions and personal experiences.

The students in our study express a rather narrow understanding of democracy and democratic participation, and they primarily equate this to political institutions and taking part in elections. Consequently, it is difficult for them to see themselves as democratic citizens. The students tell us that they have learned very little about different ways of partaking in a democratic society, and they request civic and citizenship education that is both authentic and realistic, and close to the societal issues that matter to them.

In our interviews with the students, we catch glimpses of a school context where expressing oneself may be demanding and challenging, with several students telling us that they quite often refrain from voicing their opinion out of fear of being told that their opinions are “wrong” or “stupid”. In the four lower-secondary schools we have studied, this challenge is handled rather differently, which in turn affects how students experience the classroom climate.

The level of trust between students and the school leadership is also very different in the four lower-secondary schools, leaving us to conclude that in the schools that have been able to compensate for how social background impact on students' political efficacy the students report on much higher levels of trust towards the school leadership.

Referanser

- Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. F. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 1). Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsoversikt-om-skoleledelse-og-skolelederprogram/>
- Aashamar, N. P., Bakken, J. & Myklebostad Brevik, L. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-0>
- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.
- Amnå, E. & Ekman, J. (2014). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261–282. <https://doi.org/10.1017/S175577391300009X>
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L. & Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022*. Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/_/attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50_NY%20VERJSON%20feb23.pdf
- Balch, G. I. (1974). Multiple Indicators in Survey Research: The Concept “Sense of Political Efficacy.” *Political Methodology*, 1(2), 1–43.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and company.
- Biseth, H. (2012). *Educators as custodians of democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals* [Doktorgradsavhandling]. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Biseth, H. og Madsen, J. (2014). Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen. Universitetsforlaget.

- Blaskó, Z., da Costa, P. D., & Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, 366–378. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005>
- Borgebund, H. & Børhaug, K. (2023). Demokratiopplæring gjennom demokratisk erfaring. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(3), 46–65.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratiopdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50–66. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-04>
- Brondbjerg, L. F., Christophersen, J., Jakobsen, C. L. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. ViaSysteme.
- Børhaug, K. (2010). Making sense of political participation. A qualitative study of Norwegian adolescents. *Politics, Culture and Socialization*, 1(2), 123–141.
- Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(2), 431–444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.43>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap – mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 35(3–4), 258–278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Børhaug, K. (2022). Medborgaroppseding i samfunnsfag og samfunnskunnskap i demokratiteoretisk perspektiv. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 231–246). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Campbell, A., Gurin, G. & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Row, Peterson & Co.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30, 437–454.

- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfunnsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Studies Education*, 15(1), 64–92. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A813577&dswid=8566>
- Claes, E., Maurissen, L. & Havermans, N. (2017). Let's talk politics: Which individual and classroom compositional characteristics matter in classroom discussions? *Young*, 25(4), 18–35. <https://doi.org/10.1177/1103308816673264>
- Cowan, P. & Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. Continuum.
- Dalton, R. J. (2020). *Citizen Politics. Public Opinion and Political Parties in Advanced Industrial Societies* (7. utg.). Sage Publications, Inc.
- Eckstein, K., Noack, P. & Gniewosz, B. (2013). Predictors of Intentions to Participate in Politics and Actual Political Behaviors in Young Adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435. <https://doi.org/10.1177/0165025413486419>
- Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283–300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Elstad, E. (red., 2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red., 2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med Ark & App. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Hand, M. (2008): What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213–228.
- Hansen, O. H. B. (2022). Human rights education—a republican perspective. *Human Rights Education Review*, 5(3), 91–111. <https://doi.org/10.7577/hrer.4443>
- Hegna, K. (2018). Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltakelse blant ungdom 2009–2016. Økte sosiale forskjeller og polarisering? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 51–74.

- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt, 1938–1980*. Abstrakt forlag.
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945–2017)*. Pax forlag.
- Helsvig, K. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen – den internasjonale vendingen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 5–17. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.2>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (NF-Rapport nr. 4). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hoskins, B. & Janmaat, J. G. (2019). *Education, Democracy and Inequality Political Engagement and Citizenship Education in Europe*. Palgrave macmillan.
- Hoskins, B., Huang, L. & Arensmeier, C. (2021). Socioeconomic Inequalities in Civic Learning in Nordic Schools: Identifying the Potential of In-School Civic Participation for Disadvantaged Students. I H. Biseth, B. Hoskins & L. Huang (red.), *Northern Lights on Civic and Citizenship Education. A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS 2016* (s. 93–122). Springer.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA-rapport 15/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/3470>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jøsok, E. & Ryen, E. (n.d.). En analyse av kunnskapssynet i referanser knyttet til «demokrati» og «medborgerskap» i to stortingsmeldinger. I K. Børhaug & K. Helsvig (red.), *Kampen om samfunnsfaget*.
- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>

- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. Council of Europe.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Knowles, R. & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255–269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J. & Barber, C. (2018). Enhancing Citizenship Learning with International Comparative Research: Analyses of IEA Civic Education Datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1). 7–30. https://digitalcommons.usu.edu/teal_facpub/2403/
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kosberg, E. & Grevle, T. E. (2022). Review of International Civic and Citizenship Survey. Data Analyses of Student Political Efficacy. I R. Desjardins & S. Wiksten (red.), *Handbook of Civic Engagement and Education* (s. 234–246). Edward Elgar Publishing.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*
- Larsen, E. (2021). Mission and mandates: School leaders' and teachers' professional discretion in enacting education for democracy. *International Journal of Leadership in Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1893390>
- Levinson, M. (2010). *The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions*. I L. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (red.), *Handbook of Research on Civic Engagement* (s. 331–361). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch13>

- Levy, B. L. M. (2018). Youth developing political efficacy through social learning experiences: Becoming active participants in a supportive model United Nations club. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 410–448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>
- Lieberkind, J. & Bruun, J. (2021). The reserved young citizens of the Nordic countries. I H. Biseth, B. Hoskins & L. Huang (red.), *Northern lights on civic and citizenship education. A cross-national comparison of Nordic data from ICCS* (s. 19–41). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7>
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119–130.
- Madsen, J. & Biseth, H. (red., 2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Universitetsforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271–289. <https://doi.org/10.5617/adno.2437>
- Maurissen, L. (2020). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. *Applied Developmental Science*, 24(4), 339–353. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>
- Mikkelsen, R., Ruk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land: Civic Education Study Norge 2001*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Moeller, J., De Vreese, C., Esser, F. & Kunz, R. (2014). Pathway to political participation: The influence of online and offline news media on internal efficacy and turnout of first-time voters. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 689–700.
- Moos, L. (2013). Comparing Educational Leadership Research. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 282–299.
- Myhre, J.E. (2015). *Norsk historie 1814–1905: Å byggje ein stat og skape ein nasjon* (2. utg.). Samlaget.

- Møller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership and practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/15700760500498779>
- Niemi, R. & Junn, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. Yale University Press.
- Nilsen, H. F. (2022). *Myndig medborgerskap. Demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- Noddings, N. & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- NTNU. (2020). *Om ICCS2022*. <https://www.ntnu.no/ilu/om-iccs2022>
- Opplæringslova. (2022). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1.
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen, Hovedresultater 2018/2019 (Rapport 2019/18)*. Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508
- Ryen, E. & Jøsok, E. (2021). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence. *European Educational Research Journal* 22:1, 39–57. <https://doi.org/10.1177/147490412111045777>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review. *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696.
<https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sejersted, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundre*. Pax forlag.
- Seland, I., Huang, L., Arensmeier, C., Bruun, J. & Löfström, J. (2021). Aims of citizenship education across Nordic countries: Comparing school principals' priorities in citizenship education 2009-2016. I H. Biseth, B. Hoskins & L. Huang (red.). *Northern lights on civic and citizenship education* (s. 43–63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_3

- Seland, I. & Kjøstvedt, A. G. (2022). *Lærerutdanning for å styrke ungdoms demokratiske deltakelse. Casestudie i fire nordiske land* (NOVA-rapport 10/22). NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3046091>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax forlag.
- Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Bedre skole*, 18. november 2018. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Sohl, S. (2014). *Youths' political efficacy: sources, effects and potentials for political equality* [Doktorgradsavhandling]. Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet.
- Sohl, S. & Arensmeier, C. (2015). The school's role in youths' political efficacy: Can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Papers in Education*, 30(2), 133–163. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408>
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265–278. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.3.265>
- Solhaug, T., Borge, J. A. Ø. & Grut, G. (2020). Norway: Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–68. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121–129.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* [Doktogradsavhandling]. Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30460>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99–113.
- Strømsnes, K. (2003). *Folkets makt. Medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Gyldendal Akademisk.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.

- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141–158. <https://doi.org/10.1080/0031383042000198558>
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212.
- Vecchione, M., Caprara, G. V., Caprara, M. G., Alessandri, G., Taberero, C. & González-Castro, J. L. (2014). The Perceived Political Self-Efficacy Scale–Short Form (PPSE-S): A Validation Study in Three Mediterranean Countries. *Cross-Cultural Research*, 48(4), 368–384. <https://doi.org/10.1177/1069397114523924>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 71–86.
- Zimmermann, J. & Robertson, E. (2017). *The case for contention*. Chicago University Press.
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), 28–50. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide skoleledere

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Vedlegg 1 Intervjuguide skoleledere WP4

1. Innledning

- Hvor lenge har du arbeidet som rektor på denne skolen?
 - Har du vært rektor også før du kom til denne skolen?
- Hva er viktigst for deg i rollen som rektor på denne skolen?
 - Hvordan kommer det til uttrykk i arbeidet du gjør?
 - Hva slags redskaper eller møteplasser er viktige for deg i dette arbeidet?
- Kan du fortelle litt om skolen du leder?
 - Demografisk/sosioøkonomisk profil på elevmassen
 - Noen kjennetegn ved lærerne som jobber her
 - Særlige fordeler og utfordringer ved det å drive skole akkurat her/akkurat nå
- Hva er viktig på denne skolen og for kollegiet her akkurat nå?

2. Undervisningen i demokrati og medborgerskap

Vi er her for å snakke om undervisningen i demokrati og medborgerskap. I dag er dette et av tre tverrfaglige temaer i læreplanverket som trådte i kraft i august 2020, Læreplanen for Kunnskapsløftet eller LK 2020. Men temaet demokrati og medborgerskap var jo ikke nytt for skolen i 2020.

- Hvilken plass hadde dette temaet, eller hvilken vekt vil du si at dette temaet ble tillagt på denne skolen før arbeidet med fagfornyelsen startet?
- Hva mener du som rektor er de viktigste målene for demokrati- og medborgerskapsundervisningen?
 - Er disse målene noe som du har felles med de andre lærerne/kollegiet, hvordan har dere eventuelt gjort dette til felles mål?
 - Hvordan arbeider dere som kollegium for å omsette disse målene til tverrfaglig undervisning?
 - (kan man gjøre dette til tema i alle fag, eventuelt hvordan?)
- Ligner dette på hvordan dere har arbeidet med demokrati og medborgerskap på denne skolen før?

3. Aktivt medborgerskap

LK20 nevner *aktivt medborgerskap*.

- Hva legger du i *aktivt medborgerskap*?
 - Gjør dere noe spesielt for å oppnå det?
- Ser dere demokrati og medborgerskap i sammenheng med deltakelse i andre demokratiske aktiviteter på skolen, som for eksempel elevråd, debatter etc.

- Hvordan arbeider dere med elevmedvirkning her på skolen? (er det en strategi eller mer ad hoc)
- Kan du gi noen eksempler på hva elevmedvirkning har ført til?
 - o Hva med elevmedvirkning i pedagogiske spørsmål (arbeidsformer, metoder) (hvis ikke dette nevnes over)
- Har dere alltid arbeidet med elevmedvirkning på denne måten/hva har dere eventuelt endret?/hvorfor endret dere det?
- Finnes det ressurser og metoder kan dere bruke for å gjøre demokrati og medborgerskap til et *aktuelt og relevant* spørsmål for elevene?
 - bruker dere ressurser utenfra/frivillige organisasjoner/lokalmiljøet på noen måte?

4. Inkluderende læringsmiljø/inkluderende undervisning

Hvis vi zoomer ut fra undervisningen som dreier seg om demokrati og medborgerskap på konkrete måter, er det også mulig å se på slike temaer som noe som angår hele læringsmiljøet og det å kjenne seg inkludert og ivaretatt i undervisningen.

- Hvordan vil du si at dere arbeider med elevenes læringsmiljø og kapittel 9A på skolen (har dere gjort noe spesielt?)
- Hva med å passe på at undervisningen er inkluderende og skaper mestring, er dette noe dere er oppmerksomme på?
 - Hva med vurderingsarbeidet?
- Lykkes dere?

5. Avslutning

- Hva ser du som de viktigste samfunnsutfordringene fremover?
- Er skolen rustet til å møte disse utfordringene gjennom undervisningen, slik du ser på dette?
- Vi har snakket om demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i LK20, og vi har snakket om hvordan du og din skole arbeider med å gjøre dette til del av undervisningen. Er det noe vi ikke har vært innom når det gjelder dette temaet som du vil legge til?

Vedlegg 2 Intervjuguide

samfunnsfagslærere WP4

Innledning: Vi ønsker å snakke med deg for å få innblikk i hvordan du arbeider med undervisningen i temaet demokrati og medborgerskap for å inkludere alle elever, uansett bakgrunn, i det som skjer i klasserommet og i hjemmearbeidet i faget. Vi er særlig opptatt av hvordan du går frem for å gjøre begrepene «demokrati» og «medborgerskap» mest mulig relevant for alle elever, og i hvilken grad undervisningen din er innrettet for å gjøre elevene til aktive deltakere i demokratiet både nå og i framtida. Det er dette intervjuet skal handle om.

Vi er ikke her for å teste deg, vi ønsker kun dine refleksjoner og erfaringer.

Bakgrunnsspørsmål

1. På hvilke trinn underviser du?
2. Hvilke fag underviser du i
3. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
4. Hva slags utdanning har du?
5. Hvordan vil du beskrive elevsammensettingen på skolen og i din klasse?
6. Hvordan ble temaene «demokrati» og «medborgerskap» behandlet i lærerutdanningen da du var student?
7. Har lærerkollegiet eller skolen som fellesskap snakket/jobbet med hvordan demokrati og medborgerskap skal implementeres i de ulike fagene? Når og hvordan skjedde dette? (Har lærerne felles målsettinger for denne delen av undervisningen? Hvilke målsettinger har lærerne/denne læreren?)

Samfunnsfagslærernes syn på demokrati og medborgerskapsopplæringen:

8. Hva legger du i begrepene «aktivt medborgerskap»? «Demokrati»? «Politisk deltakelse»?
9. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger (eventuelt bare evner) trenger elevene for å bli gode demokratiske medborgere?
10. Hva ønsker du at elevene har med seg fra demokrati- og medborgerskapsundervisningen din når de går ut fra skolenivået du underviser?

Metode, didaktikk

11. Hva har du helt konkret gjort i klasserommet den siste uka når du har drevet med demokrati og medborgerskapsopplæring?
12. Hvilke tema/ INNHOLD knytter du opp til undervisningen om demokrati og medborgerskap?

13. (OBS!! Ikke spør om dette, om det tydelig har kommet frem i tidligere svar)
Knytter du undervisningen om demokrati til eksempler (om lærer svarer at han knytter det til dagsaktuelle eksempler, be om konkrete eksempler).
14. Legger du opp til diskusjoner i klasserommet? Hvordan legger du opp denne undervisningen Hvilke tema/ INNHOLD har dere diskutert de siste årene? Hvorfor valgte du dette tema/ innholdet
15. Har du ofte klasserom samtaler? Hva går slike samtaler ut på?
16. Hva er forskjellen i måten du legger opp klasseromsdiskusjoner og klasseroms samtaler på?
17. Hvorfor har du klasseroms samtale. Er det spesielle tema eller innhold du mener egner seg bedre til denne type arbeid enn andre?
18. Legger du opp til samarbeidslæring? Hvordan gjør du dette helt konkret? Hvorfor mener du dette er viktig?
19. Når dere diskuterer og eller debatterer, Hva ønsker du å oppnå med diskusjonen? Hvorfor? Er dette ulikt mht. tema og innhold i timen?
20. Er det noen temaer du ikke tar opp til debatt eller diskusjon i klasserommet?
21. Bringer du selv bevisst inn kontroversielle temaer? Hvorfor/hvorfor ikke
22. Hva er et kontroversielt tema i din klasse? Hva gjør du/ hvordan legger du opp undervisning rundt dette?
23. Er det andre metoder du bruker som du mener er viktig for å fremme aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse?
24. «Jobber dere med demokrati og medborgerskap utenfor klasserommet?» (Hvis ja; Kan du gi noen eksempler? Hvis nei; hvorfor ikke? Hva (eller hvem) er det som begrenser?).
25. Hvilke perspektiver/ metode/ innhold og tilnæringsmåter i klasserommet har du opplevd at får elevene dine til å engasjere seg når man jobber med demokrati og medborgerskap?
26. Hva har du erfart at får elevene til å føle distanse, avstand, og mangel på interesse med tanke på tema, innhold og metoder knyttet til demokrati og medborgerskap?
27. Hvordan jobber dere tverrfaglig med fagovergripende tema demokrati og medborgerskap?

Inkluderende undervisning

(SKAL IKKE LESES) Demokrati og medborgerskap er ikke bare et av tre tverrfaglige tema i Fagfornyelsen, det står også i formålsparagrafen i opplæringsloven. En annen overordnet målsetting for skolen er å utjevne sosiale forskjeller mellom elever gjennom undervisningen. I ICCS-undersøkelsen, som også denne skolen deltok i i både 2009 og i 2016, kom det frem at det er forskjeller i elevers kunnskap om demokratiske spørsmål (forskjellene gjelder for hele landet). Disse forskjellene følger et bestemt mønster, slik at gutter har mindre kunnskap enn jenter, elever med foreldre som har lavere utdanning eller elever som snakker et minoritetsspråk hjemme, har lavere kunnskap om demokratiske spørsmål enn elever som er bedre økonomisk stilt, eller som snakker norsk med foreldrene sine hjemme. Alt dette er forskjeller i utdanning som er godt kjent fra mange fag.

28. Hvordan arbeider du/dere/denne skolen for å legge opp undervisning på en mest mulig inkluderende måte, både i klasserommet? (hvordan lykkes dere? – nasjonale prøver eller kartleggingsprøver vil ofte kunne gi en pekepinn om dette)
29. Hva mener du er viktig å tenke på når du skal tilrettelegge for undervisning til demokratisk deltakelse i en mangfoldig elevgruppe?
30. Hvilke tanker har du om å skape et demokratisk klassefelleskap i din elevgruppe? (har mangfold noe å si for hva du tenker at du kan gjøre/ikke kan gjøre?).
31. Er dette noe du har i bakhodet når du legger opp undervisningen?

Avslutning

- Er det noe vi burde ha spurt deg om når det gjelder undervisningen i demokrati og medborgerskap i ungdomsskolen eller i lærerutdanningen som du ønsker å legge til?

Vedlegg 3 Intervjuguide elever WP4

Dette er ikke en prøve eller test. Vi skal ikke vurdere dere, vi vil kun høre hva dere tenker om skole og undervisning. Hvilke tanker og refleksjoner dere gjør dere, og hvordan dere opplever å gå på skolen.

Bakgrunnsspørsmål:

- Trives dere på skolen? (hva gjør at dere trives/ikke trives?)
- Er det noe som er spesielt bra med denne skolen?
- Er det noe som ikke er så bra?
- Hva driver dere med på fritiden?
- Hva jobber foreldrene dine med?

I Opplevelsen av demokrati og medborgerskapsundervisningen:

Dette intervjuet handler om demokrati og om hvordan ungdom som ikke har stemmerett opplever demokrati.

1. Kan jeg først spørre dere: hva er demokrati for dere?» (elevene svarer).
2. «Det å ha diskusjoner i klassen, er det demokrati?» (elevene svarer, sier de «nei», kan dette følges opp med «hvorfor?»).
3. «[men] når dere har diskusjoner i klassen, hvordan skjer dette?» etc
4. Hva gjør du for å komme til ordet i timene? (Kommer du lett til orde)
5. Hvordan mottar læreren det du har å si?
6. Hvordan legges undervisningen opp for at du skal kunne komme med din personlige mening?
7. Hvordan fungerer debatter eller diskusjoner i klasserommet?
8. Hvordan kunne dette etter din mening vært gjort på en annen måte?
9. Hvilke tema er det dere diskuterer?
10. Er det noen temaer dere savner å diskutere?
11. Hva er det som gjør deg engasjert i timene/hva gjør deg uengasjert?
12. Er det ofte uenighet i det som blir diskutert i klassen? Om ja, kom gjerne med konkrete eksempler?
13. Hvordan reagerer læreren om det oppstår uenigheter i klassen
14. Føler dere at dere kan si akkurat hva dere mener i alle saker i klasserommet, eller er det noen temaer, perspektiver dere ikke vil/kan snakke om? (hvis ja, hvorfor?)
15. Opplever du at du går på en skole der ledelse og lærere tar deg og dine meninger på alvor. Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Har dere som elever vært med på å bestemme noe ved skolen (hva bestemte dere? Hvordan skjedde dette? Skjer det ofte/sjelden? Var dere fornøyde med resultatet av det dere fikk bestemme, hvorfor/hvorfor ikke fornøyd?)
17. Hva kan læreren gjøre som gjør at du får lyst til å lære mer om noe?

18. Hva skal til for at dere skulle engasjert dere for en politisk sak, slik som de sakene som vi har snakket om i dette intervjuet? (handler dette om hva skolen gjør, eller er det andre faktorer som er viktige for slikt engasjement?)
19. Hva synes dere er viktig at dere lærerefor at dere skal kunne fungere og påvirke i det samfunnet dere bor i nå og senere i livet? Hvordan legger læreren opp undervisningen slik at dere får dette?

II Opplevelse av samfunnsfag generelt:

1. Hva synes dere om faget samfunnsfag? hva er gøy, mindre gøy. Hvorfor?
2. Hva synes dere om timen dere hadde nå?
3. Er det ofte slik timene i samfunnsfag er? Føll opp svar med hvorfor, hvorfor ikke?
4. Er det interessant? (hva er det som gjør det interessant, ev. ikke interessant?)
Hvis **innhold**: hva er det med innholdet i faget som gjør at dere liker/ikke liker
Hvis **lærer**: Hvorfor?
Hvis **arbeidsmengde**: som gjør at dere liker/ikke liker faget?
Hvis **arbeidsform**: Hva?
Hvis **vurdering**: hva er det med vurderingsformene i faget som gjør at dere liker/ikke liker faget?

III Andre fag med relevans for undervisningen i demokrati og medborgerskap

1. Mange av de tingene som dere skal lære om i samfunnsfag, skal dere også lære om i de andre timene. Stemmer dette, synes dere?
2. Hva lærer dere i andre fag som har med demokrati å gjøre? (spør ev. spesifikt: hva med norsk? KRLE? Matematikk? Naturfag? Mat og helse? Kroppsøving?)
3. Hva er demokrati for dere?

IV Hvis dere var politikere, hva ville dere ha forandret da?

- a. Hvorfor ville dere ha forandret disse tingene?
- b. Er det andre ting dere ville ha forandret på? (særlig aktuelt hvis svar på det første spørsmålet blir litt flåsete)
- c. Hva kan du selv gjøre for å skape denne endringen vedrørende denne saken?
- d. Hva tror dere må til for at (det dere nevnte nå) kan forandres?
 - i. Vet dere om organisasjoner som er opptatt av saker og spørsmål som det du nevnte nå?
- e. Er du selv med i en organisasjon som bryr seg om slike saker eller spørsmål? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvis ikke:
- f. Hva må til for at du skulle vært med i en slik organisasjon? Hvis ikke du skulle vært med i en slik organisasjon, kunne du likevel tenkt deg å gjøre noe selv for å forandre på (eksempelet)? Hva kunne du tenke deg å gjøre?
- g. Er det noe fag dere har på timeplanen som tar tak i dette? (hvordan tar ev. fag tak i dette, gjøres det på en god/dårlig måte, hva er det som gjør det bra eller dårlig, hva kunne læreren ellers ha gjort for å lære dere om disse tingene på den ordentlig måte?).

h. Mener du at, om du har en mening om noe, så kan du få til å endre på ting i den retning du ønsker, i og utenfor skolen? Hvorfor, hvorfor ikke

V Nyhetsbilde, samfunnsinteresse og -engasjement

- Hva interesserer dere mest, sånn i det daglige?
- Følger dere med på nyheter? (hvilke kanaler/plattformer bruker de?)
- Nevn en nyhetssak som du har lest siste uka (siste døgn?) Var det noe spesielt som gjorde at du valgte å lese den nyhetssaken?
- (hvis det går an å få i gang en diskusjon om nyhetsformidling på digitale plattformer og utvalg av nyheter, passer dette her)
- Du leste (gjentar eksempelet på nyhetssak som en, to eller tre av elevene har lest). Hvordan reagerte du på dette nyhetsoppslaget? (følelser som sint, glad, bekymret, redd, urolig, nysgjerrig etc. Få gjerne elevene til å utdype for å finne ut om hvor mye de kan eller har skjønt om det som omtales i det de har lest)
- Snakker dere med andre om det som dere leser? (venner/andre elever, foreldre, andre)
- Hender det at dere diskuterer slike saker (venner/andre elever, foreldre, andre) Er dere mest enige eller uenige når dere diskuterer? Hva er dere enige/uenige om?
- Hender det at dere leser eller hører om nyheter og får lyst til å gjøre noe med saken selv? Hva får dere lyst til å gjøre? Gjør dere det? Ev. hvorfor gjør dere det ikke?
- Er det noe fag dere har på timeplanen som tar tak i dette? (hvordan tar ev. fag tak i dette, gjøres det på en god/dårlig måte, hva er det som gjør det bra eller dårlig, hva kunne læreren ellers ha gjort for å lære dere om disse tingene på den ordentlig måte?)

VI Avslutning

Dette intervjuet har handlet om dere og hva dere synes om demokrati, politikk og samfunnsfag i skolen. Er det noe dere vil si om disse temaene som vi ikke har snakket om så langt?