

Emma Wahlberg Lervik

Læreres vektlegging av ulike aspekter ved demokrati- og medborgerskapsopplæring

En kvantitativ studie av norske læreres svar på ICCS 2016

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Oddveig Storstad

Mai 2023

Emma Wahlberg Lervik

Læreres vektlegging av ulike aspekter ved demokrati- og medborgerskapsopplæring

En kvantitativ studie av norske læreres svar på ICCS 2016

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Oddveig Storstad
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Da den nye læreplanen LK20 ble innført i norske klasserom høsten 2020, var det med et tilsynelatende økt fokus på demokrati og medborgerskap. Sammen med bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring utgjør disse de tre nye fagovergripende og tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. På bakgrunn av dette, undersøker denne oppgaven om det er forskjeller mellom ulike grupper av lærere i deres vektlegging av ulike aspekter i demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Datamaterialet som benyttes i denne studien er de norske lærersvarene på ICCS-undersøkelsen i 2016. Datamaterialet er i liten grad analysert tidligere.

Analysen viser at det er forskjeller, og at de største forskjellene er innad i gruppen av lærere som ikke underviser eller i liten grad underviser i samfunnsfag. Dette viser videre behovet for en tydeligere retning fra myndighetene og læreplanens side når det kommer til arbeidet med demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen.

Oppgaven konkluderer med et økt behov for en mer deltakende og aktiv tilnærming til opplæringen i demokrati og medborgerskap. Ved å ta didaktiske grep, som å basere større deler av undervisningen på diskusjon, samtale og argumentasjon, vil man arbeide med ferdigheter som har positive effekter langt ut over skolen og klasserommet. Det vil, i tillegg til å bidra til å øke elevenes politiske mestringstrø, skape et klasseromsklima som oppfordrer til meningsbrytning, hvor ulike perspektiver kommer til uttrykk og blir en sentral del av læringen. For at dette skal kunne praktiseres, er det behov for endringer på strukturnivå, hvor læreplanen gir tydeligere rammer for hva temaet skal innebære, og hvor lærerutdanningen i større grad tilbyr en innføring i hvordan man kan og bør arbeide med demokrati og medborgerskap i undervisning.

Abstract

When the new Norwegian curriculum enrolled the classrooms in the autumn of 2020, it came with an apparently increased focus on democracy and citizenship. Together with sustainable development and public health and life management, these three constitute the new interdisciplinary topics in the new curriculum. On the basis of this, this master's thesis seeks to examine any potential differences between different groups of teachers in their emphasis on different aspects of democracy and citizenship education. The data material used in this study is the Norwegian teachers' responses to the ICCS study in 2016. The data material has been little analyzed previously.

The analysis finds that there *are* differences, and that the biggest ones are found within the group of teachers who does not or to a small degree teach social science. Furthermore, this shows the need for a clearer direction from both the government and the curriculum when it comes to democracy and citizenship as an interdisciplinary topic in the schools.

The thesis concludes with an increased need for a more participatory and active approach to the training for democracy and citizenship. By making didactical moves, such as basing more of the teaching on discussion, conversation, and argumentation, one will work with skills that have positive effects far beyond the classroom. It will, in addition to contributing to student's political efficacy, make a classroom environment that invites to conversations based on conflicts in opinion, where different perspectives are expressed and become a central part of the learning. For this to be practicable, structural changes are needed, where the curriculum gives clearer frameworks for what the subject should imply, and where the teacher education on a bigger scale offers an introduction on how one can and should work with democracy and citizenship in their teaching.

Til Bestefar

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på fem års utdanning ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Det har vært både store og små oppturer og nedturer i denne perioden, både privat og faglig. Samfunnsfagemnene har i perioder vært svært krevende, men jeg har likevel lært fantastisk mye og aldri angret på at jeg valgte å gå denne veien. Det har også vært store forandringer på privaten i denne perioden. Den største av dem alle var da vi i mars oppdaget at familien blir større i førjulstiden. Som vi gleder oss! Forutsetningene for innspurten på denne oppgaven ble dermed litt endret. Heldigvis har jeg verdens fineste samboer, Håkon, som virkelig har stått på hjemme når min energi ikke har strukket til i denne perioden. Og dette samtidig som han har fullført sin egen bachelorgrad. Tusen takk!

Studiet, og særlig de siste tre årene, hadde ikke vært det samme uten verdens beste Tone Brobak. Jeg hadde aldri kommet gjennom samfunnsfag uten deg. Tusen takk for alle gode diskusjoner og samtaler. Du er en ekte og en skikkelig god venn. Det er spesielt vemodig at når vi leverer oppgavene våre, så er ditt neste steg på veien en etterlengtet retur til Alta, mens jeg blir igjen på Melhus. Heldigvis vet jeg at begge er svært godt fornøyde med videre planer, og heldigvis vet jeg også at vi skal møtes igjen. Tusen takk for alt du har lært meg og alt du har vært for meg de siste årene. Alle trenger en Tone i livet.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Oddveig Storstad. Ditt engasjement for demokrati og medborgerskap har virkelig smittet over på meg, og jeg har koset meg stort i arbeidet med oppgaven. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen, de har vært uvurderlige.

Listen over alle som burde blitt takket i forbindelse med denne oppgaven er eviglang. Tusen takk til alle gode venner og min fine familie! Dere er fantastiske.

Trondheim, mai 2023

Innhold

| | |
|--|----|
| Tabeller | xv |
| 1 Innledning | 17 |
| 1.1 Demokrati og medborgerskap i europeisk perspektiv | 18 |
| 1.2 England og citizenship | 18 |
| 1.3 Demokrati og medborgerskap i LK20 | 19 |
| 1.4 Oppgavens oppbygning | 20 |
| 2 Teori og tidligere forskning | 21 |
| 2.1 Hva er demokrati og medborgerskap? | 21 |
| 2.2 Læreplanen | 22 |
| 2.3 Opplæring om, for og gjennom demokrati | 23 |
| 2.4 To ulike demokratiforståelser | 25 |
| 2.5 Tre typologier av ulike medborgere | 26 |
| 2.6 Opplæring til demokratisk kompetanse | 26 |
| 2.7 Skolens utjevne rolle | 27 |
| 2.8 Individ versus kollektiv | 29 |
| 2.9 Åpent klasseromsklima som didaktisk grep | 29 |
| 2.9.1 Dialog og deliberasjon | 30 |
| 2.9.2 Ulike perspektiver kan fremme læring i alle fag | 31 |
| 2.9.3 Lærerens rolle i sosial undervisning | 31 |
| 2.10 Forutsetninger for opplæring i demokrati og medborgerskap | 32 |
| 2.11 Skolens demokratiske potensial | 33 |
| 3 Metode og data | 35 |
| 3.1 Metodisk tilnærming | 35 |
| 3.2 Om ICCS-studien | 36 |
| 3.3 Utvalg og enheter | 36 |
| 3.4 Avhengige og uavhengige variabler | 36 |
| 3.4.1 Avhengig variabel | 37 |
| 3.4.2 Uavhengige variabler | 37 |
| 3.5 Analysemetoder | 38 |
| 3.6 Undersøkelsens gyldighet | 39 |
| 3.6.1 Reliabilitet | 39 |
| 3.6.2 Validitet | 39 |
| 3.7 Etske betraktninger | 40 |
| 3.8 Studiens begrensninger | 40 |
| 4 Analyse | 43 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.1 | Samfunnsfaglærere – ikke samfunnsfaglærere | 43 |
| 4.2 | Alder | 45 |
| 4.2.1 | Samfunnsfaglærere | 45 |
| 4.2.2 | Ikke samfunnsfaglærere | 46 |
| 4.3 | Kjønn..... | 48 |
| 4.3.1 | Samfunnsfaglærere | 48 |
| 4.3.2 | Ikke samfunnsfaglærere | 50 |
| 5 | Diskusjon..... | 53 |
| 5.1 | Hva er medborgerskap? | 53 |
| 5.1.1 | Lærerstudenter | 53 |
| 5.1.2 | Aktive lærere..... | 53 |
| 5.1.3 | Lærerutdannere og forskning..... | 54 |
| 5.2 | Skolens demokratiske potensial | 55 |
| 5.3 | Hvilke forutsetninger ligger til grunn for opplæring i medborgerskap? | 55 |
| 5.4 | Hva skal temaet innebære? Og hvordan skal læringen foregå i praksis? | 56 |
| 5.5 | Hva skal demokrati og medborgerskap i skolen være? | 57 |
| 5.6 | Ungdommer som aktiv del av demokrati og medborgerskapsopplæringa | 57 |
| 5.7 | Hvordan drives det i dag?..... | 58 |
| 5.7.1 | Den enkelte lærers rolle i demokrati- og medborgerskapsopplæringa..... | 58 |
| 5.7.2 | Elevråd | 59 |
| 5.7.3 | Behov for fagliggjøring og tydeliggjøring | 60 |
| 6 | Avslutning..... | 61 |
| 6.1 | Konklusjon | 61 |
| 6.2 | Videre forskning | 62 |
| 7 | Litteraturliste | 63 |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 4.1 Kjønnfordeling blant lærerne. Prosent. N (2010) | 43 |
| Tabell 4.2 Aldersfordeling blant lærerne. Prosent. N (2010) | 43 |
| Tabell 4.3 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant samfunnsfaglærere og ikke samfunnsfaglærere. Prosent. N (2010)..... | 44 |
| Tabell 4.4 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant samfunnsfaglærere etter alder. Prosent. N (226) | 46 |
| Tabell 4.5 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant ikke samfunnsfaglærere etter alder. Prosent. N (1784)..... | 47 |
| Tabell 4.6 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant samfunnsfaglærere etter kjønn. Prosent. N (226)..... | 49 |
| Tabell 4.7 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant ikke-samfunnsfaglærere etter kjønn. Prosent. N (1784)..... | 50 |

1 Innledning

Ideen om at skolen skal utdanne til demokrati og medborgerskap kan spores helt tilbake til 1814, men er nærmere uttrykt ved innføringen av enhetsskolen på starten av 1900-tallet (Solhaug, 2021: 19). Fra M74 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) blir elevene omtalt som selvstendige deltakere i skoledemokratiet, og fra 1998 har de også rett til medvirkning (Opplæringsloven, 1998). Tanken om at elevene er en aktiv del av demokratiet, særlig på bakgrunn av sin posisjon som elever i den norske skolen, er dermed ikke ny, og må anses for å være en av grunnpilarene for grunnskolen i Norge.

Etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20¹) har demokrati og medborgerskap blitt et tverrfaglig tema, noe som innebærer at alle lærere i den norske grunnopplæringen skal undervise i demokrati og medborgerskap. Til tross for stadig økende krav til utdanning blant lærerne, sist med kravet om utdanning på masternivå, er det ikke krav til opplæring innenfor demokrati og medborgerskap for å kunne undervise i det. Samfunnsfag er faget som naturlig ligger nærmest temaet, men også her er det bare et minimumskrav på 30 studiepoeng for å kunne undervise i faget på ungdomstrinnet. Dermed fagliggjøres ikke demokrati- og medborgerskapsopplæringen, og hva temaet skal inneholde blir slik opp til den enkelte lærer.

Gjennom LK20 stilles lærerne mer fritt i sitt arbeid, og den enkelte læreren har allerede ansvar for å foreta utvelgelser i hva det skal undervises i i sine fag. Dette er imidlertid fag læreren har formell undervisningskompetanse i, og har dermed forutsetninger for å kunne foreta slike valg. Når det gjelder undervisning i demokrati og medborgerskap, stilles det ingen krav til formell utdanning, og læreren blir dermed overlatt til å ta avgjørelser kun på bakgrunn av sine personlige erfaringer som medborger i demokratiet. I tillegg konkretiseres innholdet i demokrati- og medborgerskapsopplæringa i liten grad i LK20. Det ligger derfor en fare for at demokrati- og medborgerskapsopplæringa mister sin faglige forankring, når alle fag får ansvar for opplæring i temaet. Det kan virke som et paradoks at det ikke stilles krav til det faglige innholdet i opplæringen, av verken lærere eller elever, samtidig som demokrati og medborgerskap løftes frem i LK20. Det er derfor viktig at vi undersøker hvordan dette viser seg i lærernes undervisningspraksis rundt temaet.

Stadig nedgang i valgpolitisk oppslutning blant unge velgere, økte tendenser til manglende tillit til demokratiet, i tillegg til skolens demokratiske mandat og potensial, skaper behov for en undersøkelse slik denne studien tilbyr. Selv om denne oppgaven er begrenset i sitt omfang, kan den likevel bidra inn i en større diskusjon rundt temaet. Datamaterialet som er brukt i analysen av problemstillingen(e) er lite undersøkt tidligere i norsk sammenheng. Dette er overraskende, særlig på bakgrunn av innføringen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i LK20.

Denne studien undersøker om det foreligger forskjeller mellom ulike grupper av lærere når det kommer til vektlegging av ulike aspekter ved demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Det empiriske grunnlaget er lærerdataene fra International

¹ Læreplanverket (LK20) består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner til de enkelte fagene. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Læreplanverket ligger på Utdanningsdirektoratets nettside: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Civic and Citizenship Education Study 2016 (ICCS 2016). Ved å undersøke disse dataene, vil vi få innsyn i forskjeller mellom ulike grupper av lærere.

Studiens problemstilling er derfor: «Hvordan vektlegger ulike grupper av lærere ulike aspekter ved demokrati og medborgerskap, og hvordan kan forskjellene påvirke det faglige innholdet i demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole?»

Denne problemstillingen er nokså omfattende, og det er behov for å bryte den ned i underproblemstillinger eller forskningsspørsmål. For denne oppgaven ligger følgende forskningsspørsmål til grunn, og bidrar i sin form også til å avgrense oppgaven:

- Hva legger ulike grupper av lærere i begrepet medborgerskap?
- Hvilke forskjeller er det mellom lærere som underviser i samfunnsfag og lærere som ikke gjør det?
- Hvilke forskjeller er det mellom ulike aldersgrupper og mellom mannlige og kvinnelige lærere når det gjelder vektlegging av ulike aspekter ved demokrati og medborgerskap?

1.1 Demokrati og medborgerskap i europeisk perspektiv

Europakommisjonen gjennomfører Eurydice-rapportene for å kartlegge hvordan utdanningssystemene i Europa er organisert og hvordan de fungerer (Guérin, Ploeg & Sins, 2013). Ved hjelp av disse rapportene fra 2005 og 2009 ser man at det er en deltakende tilnærming til medborgerskapsopplæringa som er den ledende i Europa (Guérin et al., 2013). Eurydice-rapporten fra 2012 har vist at nasjonal politikk har fullstendig eller delvis fremhevet dette synet på medborgerskap og medborgerskapsopplæring (Guérin et al., 2013). I 2010 signerte 47 europeiske land også en pakt som skulle sikre utdanning for demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsopplæring (Europarådet, 2010: 8). Denne pakten stadfester at medborgerskapsopplæringa skal bidra til å gjøre elevene klare til å ta del i samfunnet. Her ble også den undervisningsmessige tilnærmingen «learning by doing» poengtert (Guérin et al., 2013). I et europeisk perspektiv vektlegges altså en deltakende og aktiv demokratiundervisning for å sikre elevenes utbytte.

1.2 England og citizenship

Å anse skolen for å skulle være demokratisk i sin form, og at dette fungerer som grunnleggende, er likevel ikke uproblematisk, og har blant annet i England vært utgangspunkt til store diskusjoner og grunnen til at man har unngått å diskutere demokrati og politikk i klasserommet. Elever i demokratiske samfunn behøver trening i å innta flere synsvinkler på saker som påvirker deres liv (Westheimer, 2022). Dette vil i mange sammenhenger kunne føre til kontrovers i klasserommet, og videre friksjon mellom både lærere, elever, foresatte og administrasjon. Politikk er en «great and civilizing activity» (Crick, 1962/2005, s.9 som referert i Westheimer, 2022), og Westheimer (2022) argumenterer for at politikk heller handler om å ønske et mangfold av meninger og syn mer enn et unisont perspektiv.

I kontrast til Norge, har engelskmennene valgt et eget og obligatorisk demokrati- og medborgerskapsfag i den offentlige skolen, «citizenship». Her har opplæring til demokrati og medborgerskap vært viet et eget fag siden 2002 (Weinberg & Flinders, 2018). I et så differensiert skolesystem og samfunn som England representerer, har samfunnskunnskapsopplæringen historisk sett vært møtt med mye skepsis, særlig i frykt for at et slikt fag ville kunne føre til en videre politisering av skolesystemet. Allerede ved

innføringen av "National curriculum" gjennom Education reform act i 1988, ble tilleggsfaget "Citizenship" lansert som obligatorisk på Key stage 3 og 4, tilsvarende mellomtrinn og ungdomstrinn i norsk skole (Berger, 2012). Hovedhensikten med faget er at det skal utdanne til demokratisk medborgerskap, og å utdanne ungdommer til aktive samfunnsborgere (Berger, 2012). Flere rapporter og undersøkelser rundt ungdoms politiske engasjement (se for eksempel Crick-rapporten fra 1998) i tillegg til endring i det politiske klimaet, ga til slutt rom for citizenship-faget i 2002 (Berger, 2012).

En av utfordringene med medborgerskapsfaget i England har vært hvordan faget praktiseres ute i de enkelte skolene. I sin årsrapport fra 2007 tok The Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) (Kerr et al., 2007 som referert i Berger, 2012) for seg hvordan faget blir undervist i skolene. I rapporten argumenteres det for at faget bør være gitt timeplanfestet tid, og at dette vil styrke fagets synlighet og status, oppmuntre til bruk av kvalifiserte lærere og bidra til utvikling av gode vurderingsstrategier (Berger, 2012). Rapporten trakk også frem lærere med spesifikk kompetanse i faget som en suksessfaktor (Berger, 2012). Studien viser også at vurdering er en utfordring i faget, hvor så mye som 40% av lærerne som deltok i undersøkelsen ikke hadde gjort noe forsøk på å vurdere elevene i faget (Berger, 2012).

1.3 Demokrati og medborgerskap i LK20

Temaene demokrati og medborgerskap har blitt tillagt større betydning i Fagfornyelsen, og med dette kommer et behov for en tydeligere *demokratipedagogikk*, slik Stray (2012) skisserer. Med demokratipedagogikk menes en *retning* på hva opplæring til demokrati skal innebære. Min tolkning av den gjeldende læreplanen er at en slik retning ikke er tydelig nok. Følgene av dette viser seg i en demokratiopplæring som ser ut til å foregå mer tilfeldig enn planlagt, og at dette også i neste omgang vil kunne gi store forskjeller mellom skolene. Ut fra de minimale føringene LK20 legger for opplæringen i demokrati og medborgerskap, blir det altså opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvilken form for demokrati- og medborgerskapsopplæring som skal ligge til grunn.

Siden Maktutredningen (NOU 2011: 20) har det vært luftet forslag om å utvikle et nytt demokratifag i norsk skole. Fordi skolen alltid har vært en sentral institusjon for demokrati og nasjonsbygging, ligger det her også et stort potensial for fremtidens demokrati. Koblingen mellom demokrati og utdanning i dagens samfunn kan ses i lys av historiske hendelser på globalt nivå, og skolens tilnærming til opplæring i demokrati har hatt mange former: alt fra fokus på verdssystem, direkte undervisningsmetoder og ferdigheter som assosieres med deltakende representativt demokrati (Westrheim, 2012). Særlig etter andre verdenskrig har bevissthet rundt tidlig demokratiopplæring, og demokratiopplæring som dannelsesprosess vært sentralt. En viktig diskusjon er hvorvidt demokrati faktisk kan læres gjennom skolen. I kjølvannet av andre verdenskrig var det stor tro på at det var mulig. UNESCO utfordret til å undervise i demokratiske verdier for å unngå fremtidige konflikter (Westrheim, 2012). Formålet til demokratiopplæring i denne tidsperioden var likevel noe annet enn det som først og fremst er grunnlaget for opplæringen i emnet i dag. Siste halvdel av 1900-tallet skulle demokratiopplæringen oppdra barn og unge til demokratiske borgere for å fremme fred og unngå nye kriger. I dag må dette, sammenlignet med i etterkrigstiden, anses å komme sekundært. Hva som er målet med dagens opplæring til demokrati og medborgerskap er mindre tydelig enn det har vært tidligere, og det er derfor interessant å studere hva norske ungdomstrinns lærere legger til grunn for sin undervisning i demokrati og medborgerskap.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven starter med en relativt omfattende presentasjon av teori og tidligere forskning, som i neste omgang blir en sentral del av diskusjonen. Fordi det norske datamaterialet er lite undersøkt tidligere, var det avgjørende å inkludere internasjonal litteratur og tidligere forskning i denne studien. De kvantitative analysene som er foretatt er forholdsvis enkle, men med en mer omfattende teoridel gir det rom for å diskutere problemstillingen på en hensiktsmessig og grundig måte. Teorikapitlet danner grunnlaget for diskusjonen, og starter først med en begrepsavklaring. Deretter blir alternative måter å forstå demokrati- og medborgerskapsopplæring på beskrevet. Undervisning om demokrati eller gjennom demokratisk deltakelse blir særlig viktig i diskusjonen om hva elevenes utbytte av temaet skal være. Etter dette lanseres ulike didaktiske tilnæringsmåter til temaet, før forutsetningene for opplæringen blir presentert. Til slutt oppsummeres kapitlet med teori og tidligere forskning under overskriften «Skolens demokratiske potensial», før noen innvendinger til dette blir presentert.

Etter teori og tidligere forskning kommer en presentasjon av oppgavens metodiske bakteppe, hvor kombinasjonen av bivariate analyser og litteraturstudie presiseres ytterligere. I tillegg presenteres etiske betraktninger og studiens begrensninger. Deretter følger en presentasjon av de kvantitative analysene som ble gjort av datamaterialet fra ICCS 2016 og enkelte refleksjoner rundt disse funnene.

I diskusjonsdelen av oppgaven diskuteres det som ble presentert i teori og tidligere forskning i kombinasjon med funnene fra de kvantitative analysene. Også her tar jeg utgangspunkt i ulike forståelser av demokrati og medborgerskap, men sortert med utgangspunkt i lærerstudenter, aktive lærere, lærerutdannere og forskere. Grunnlaget for diskusjonen rundt dette bygger både på mine analyser og den litteraturen som er presentert i teoridelen av oppgaven. Den mest omfattende delen av diskusjonen er knyttet til hva demokrati og medborgerskap som tema skal innebære, og hvilke forutsetninger som gis for dette. Mot slutten foreslås en mer praktisk tilnærming til arbeidet med demokrati og medborgerskap, hvor dialog og samtaleferdigheter kan være et alternativ til opplæringen. Dette forutsetter at demokrati og medborgerskap ikke opererer som et eget tverrfaglig tema uten krav til undervisningskompetanse, men at man i større grad driver en demokratisk opplæring heller enn demokratiopplæring. Slik kan demokrati og medborgerskap være viktige komponenter i undervisningen og i skolen som helhet - uten at læreren trenger å strebe etter å inkludere arbeid med temaet utover dette. Til slutt konkluderer jeg med at de utdanningspolitiske forutsetningene i første omgang må være på plass, fordi det demokratiske potensialet i skolen er delvis uforløst, blant annet som følge av en uklar retning for det tverrfaglige temaet i læreplanen. Jeg finner også at man, ved å ta forholdsvis enkle didaktiske grep som å i større grad benytte seg av diskusjon i undervisningen, kan bidra til å styrke elevenes politiske mestringstro, slik at de i neste omgang vil kunne bidra som aktive medborgere i det norske demokratiet.

2 Teori og tidlige forskning

I mye forskning på demokrati og medborgerskap i dag er det uttrykt en bekymring knyttet til demokratiets fremtid. En del av disse bekymringene dreier seg særlig rundt lav valgpolitisk oppslutning blant unge velgere. Det foreligger bred enighet om potensialet som ligger i skolen for å motarbeide den negative utviklingen til demokratiet, særlig i vestlige - forholdsvis stabile - demokratier. Westheimer (2022) knytter dette til at deltakerne i disse demokratiene har dype forpliktelser til en kultur av demokratisk styring.

Likevel er antallet mennesker som støtter demokratiske institusjoner synkende, og det synker raskt (Westheimer, 2022). Westheimer (2022) tar utgangspunkt i en rekke tidligere forskning når han presenterer sine velbegrunnede bekymringer knyttet til dette. Blant annet presenterer han tall fra 1995 som viser at 1/16 amerikanere var enige i ideen om at det ville vært bra eller veldig bra dersom militæret ledet landet heller enn demokratisk valgte kandidater (Westheimer, 2022). I 2020 var tallet steget til 1/5 (World Values Survey, 2020), hvor tallet på det samme blant daværende relativt unge voksne (25-39 år i 2020) var så mye som 1/3 (Westheimer, 2022). I tillegg opplyste nesten 1/4 amerikanere i alderen 16-24 år at de mente demokrati var en dårlig eller veldig dårlig måte å styre et land på. Westheimer (2022) mener dette påpeker et behov for at barn og unge blir eksponert for opplæring i demokrati og medborgerskap tidlig, og gjennom hele sitt utdanningsløp.

Demokratiet er på ingen måte selvdrivende, men er samtidig i en kontinuerlig og dynamisk endring. Dette gjør at man både som lærerutdanner og lærer må finne nye løsninger på eksisterende utfordringer. Det tradisjonelle valgsystemet og de eksisterende politiske institusjonene later ikke til å fungere optimalt for en oppvoksende generasjon medborgere og deltakere i demokratiet. James Banks (2017) forklarer fenomenet «failed citizenship». I dette legger han at blant annet normalisering av konspirasjonsteorier, og den makten som kan ligge i tilknytning til antidemokratisk retorikk. Enkelte konspirasjonsteorier kan være så demokratisk skadelige at de kan få enkeltmennesker og grupper til å trekke seg ut av det ordinære, bredere samfunnet, og heller foretrekke å bygge subkulturer. Andre utfordringer dette kan bringe med seg er grobunnen det kan skape for rasistiske og ekstremistiske bevegelser, og faktabenektende konspirasjonsteorier kan øke i volum og størrelse. De ekkokammerne internett og sosiale medier bringer med seg, bidrar videre til at slike antidemokratiske tendenser får forankring, og forstyrrer den genuine politiske diskursen ytterligere (Westheimer, 2022)

2.1 Hva er demokrati og medborgerskap?

Medborgerskap skiller seg fra statsborgerskap på bakgrunn av statsborgerskapets forankring i juridiske rettigheter (Ødegård, 2012). Medborgerskapet fokuserer ikke utelukkende på faktisk deltakelse i demokratiet, men handler mer om den enkeltes *mulighet* til å delta. I norsk sammenheng kan vi trekke fram innvandrere som ikke har fått statsborgerskap, men disse skal likevel oppfattes som medborgere i det norske samfunnet (Ødegård, 2012). Forskjellen mellom de norske begrepene *statsborgerskap* og *medborgerskap* er spesiell i den forstand at det ikke finnes en tilsvarende forskjell på eksempelvis engelsk.

Demokrati kan, på samme måte som medborgerskap, forstås på ulike måter. Den direkte oversettelsen som kommer fra *demos* og *kratos* og viser til folkestyre, reflekterer en demokratiforståelse som bygger på demokrati som styreform (Solhaug, 2021). En annen forståelse av begrepet er knyttet til oppfattelsen av demokrati som levemåte. Dette viser til at demokratiet spiller inn på alle områder av livene våre, både områder som er knyttet til demokrati som politisk styreform, men også områder som er helt uavhengig av dette (Solhaug, 2021). Innen en slik forståelse er det i større grad snakk om ferdigheter knyttet til demokrati og medborgerskap enn kunnskaper. Dette vil bli lagt til grunn videre i oppgaven.

2.2 Læreplanen

Etter LK20 skal alle norske lærere forholde seg til demokrati og medborgerskap i sin undervisning, og det er noe alle skal arbeide med. Under «Opplæringens verdigrunnlag» i læreplanens overordnede del, finner vi en beskrivelse av hva demokrati og medvirkning i skolen skal være. Dette innleder med følgende: «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som *styreform* (min utheving). Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed er det etablert en kobling mellom skolen og opplæring til deltakelse i demokratiet som styreform, gjennom for eksempel valg. Det eneste som beskriver behovet for en mer praksisnær læring om demokrati og medborgerskap, er én setning som forklarer at demokratiske verdier skal fremmes gjennom aktiv deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette skal på sin side skje gjennom hele opplæringsløpet. Det neste som beskriver demokrati og medborgerskap, er knyttet til hva det skal innebære som tverrfaglig tema, og er presentert under «Tverrfaglige temaer» i Prinsipper for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her finner vi tre avsnitt som beskriver innholdet i temaet ytterligere, men langt fra utfyllende. Hele dette underkapittelet er forankret i en forståelse av demokrati som styreform, hvor blant annet stemmerett, ytringsfrihet, organisasjonsfrihet og rettigheter til å delta i politisk arbeid blir trukket fram som sentrale aspekter. Til slutt, i siste avsnitt, finner vi en setning som poengterer at elevene skal lære å håndtere meningsbrytning og å respektere uenighet. I tillegg til dette kommer det et enkelt avsnitt i alle læreplaner for fag på ungdomstrinnet som sier noe om hva demokrati og medborgerskap innebærer for det enkelte faget, med unntak av i utdanningsvalg.

Læreplanens rolle i opplæring til demokrati og medborgerskap er ikke et nytt fenomen. Reichert & Torney-Purta (2018) undersøker læreres tanker rundt målene til samfunnsfaget og medborgerskapsopplæringa i 12 ulike land. Undersøkelsen bygger på ICCS-data fra 2009. Bakgrunnen er at Kerr (2002, som referert i Reichert & Torney-Purta, 2018) konkluderte med at lærernes verdier og oppfatninger har større innvirkning i land hvor læreplanen er mindre eksplisitt. Det er også etablert en enighet om at lærernes oppfatninger påvirker deres klasseromspraksis (Reichert & Torney-Purta, 2018). Funnene i undersøkelsen til Reichert & Torney-Purta (2018), som er relevante for denne oppgaven, er at vestlige land i stor grad vektla kunnskapsoverføring, men at nordiske land, Sverige og Danmark i denne undersøkelsen, vektla uavhengig tenkning og toleranse. I tillegg viser undersøkelsen at selv om respondentene kunne velge så mange som tre punkter, velger de i svært liten grad politisk deltakelse som ett av dem. Det ser ut til at lærerne heller velger at elevene skal bli deltakende i skolen og lokalsamfunnet (Reichert & Torney-Purta, 2018). Slik situasjonen i England med utfordringer rundt citizenship-faget har ført til diskusjon om dette kan bidra til en viss politisering av klasserommet, spekulerer Reichert & Torney-Purta (2018) rundt noe av det samme. De diskuterer hvorvidt manglende

vektlegging av politisk deltakelse i datamaterialet kan være en indikator på noen av de samme tendensene som i England, og om promotering av politisk deltakelse i undervisningen kan oppfattes som noe uunngåelig partisk av lærerne (Reichert & Torney-Purta, 2018).

2.3 Opplæring om, for og gjennom demokrati

Etter Ludvigsen-utvalgets utredninger i 2014, og oppfølgingen i en stortingsmelding året etter (Meld. St. 28 (2015-2016)) ble grunnlaget for fornying av læreplanverket lagt. Særlig interessant i forbindelse med denne oppgaven er innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema. I de nevnte styringsdokumentene ble det gjort klart at elevene skulle tilegne seg kunnskap om, for og gjennom demokrati (Stray & Sætra, 2018). Kunnskap om demokrati dreier seg om læring om det politiske systemet og menneskerettigheter. Kunnskap for demokrati handler om å tilegne seg kommunikativ kompetanse gjennom å være en aktiv lytter, formulere meninger og respektere andres meninger. Kunnskap gjennom demokrati er den mest aktive og deltakende formen av de tre aspektene, og handler blant annet om å lære å komme til enighet, lede diskusjoner og inngå kompromisser (Stray & Sætra, 2018).

Stray (2012) skiller også mellom opplæring om, for og gjennom demokrati. Opplæring *om* demokrati knyttes her til kognitiv og intellektuell læring, hvor elevene eksempelvis lærer om det politiske systemet i Norge og maktfordelingsprinsippet. Hovedmålet ved en slik demokratiundervisning vil i hovedsak kunne være informerte medborgere, og informasjonskildene vil særlig være bøker og undervisning. Den andre tilnærmingen til demokratiopplæring er det Stray (2012) kaller opplæring for demokratisk deltakelse. Denne tilnærmingen til demokratiopplæring ligger tett opp mot dannelsbegrepet. I de norske skolepolitiske styringsdokumentene er det etablert en kobling mellom opplæring for demokrati og danning eller allmenndanning. Dette finner vi blant annet i Formålsparagrafen for opplæringa: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (Opplæringslova, 1998). Dermed er det etablert en styringspolitisk sammenheng mellom evnen til å respektere andre meninger enn sin egen og opplæring til demokratisk medborgerskap, som lærerne i skolen har et ansvar for å jobbe for. Opplæring for demokrati skal videre bidra til å styrke elevenes verdi- og handlingskompetanse (Stray, 2012). Gjennom dette skal skolen bidra til utvikling av kritisk refleksjon og holdningskompetanse, sentrale aspekter på veien mot å utdanne demokratiske medborgere. Den tredje, og den mest praktiske, tilnærmingen til demokratiopplæringen i skolen er demokratiopplæring gjennom demokratisk deltakelse. Fra dette perspektivet er det snakk om den praktiske tilretteleggingen for øvelse i demokrati i skolen som blir vektlagt. Ferdighetene det her trenes på bygger videre på kunnskapen og kompetansen elevene har tilegnet seg gjennom opplæring om og for demokrati. Formålet er at ferdighetene elevene utvikler skal sette dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Stray, 2012). Gjennom erfaring med demokrati i praksis, gjennom eksempelvis skolevalg valg av elevrådsrepresentanter, eller deltakelse i elevråd, vil elevene få trening i faktiske demokratiske prosesser (Stray, 2012).

I forlengelsen av dette, forklarer Sfard (1998) to ulike måter å forstå læring på. Disse er nært knyttet til opplæring om og gjennom demokrati, og omtales som *tilegnelsesmetaforen* og *deltakelsesmetaforen*. Tilegnelsesmetaforen er den forståelsen som ligger til grunn for hvordan man vanligvis forstår læring (Sfard, 1998). Den andre metaforen er

deltakelsesmetaforen. Innen denne metaforen forstår man kunnskap som noe man gjør eller kan gjøre snarere enn noe man har. Fordi man som lærende er en del av kollektive praksiser - og det å lære består av å bli mer kompetent i disse praksisene - er læring deltakelse (Sfard, 1998). En utfordring med deltakelsesmetaforen er at den omtales som kontekstbetinget.

Sætra (2020) bruker disse to metaforene videre i sin diskusjon rundt demokratilæring. Hovedpoenget hans er at fagfeltet spriker: lærerne mener kunnskap *om* demokrati bør være hovedmålet, og forskningsfeltet mener demokratiundervisningen burde vært knyttet til deltakelsesmetaforen. Gjennom kunnskapstilegnelse, det lærerne ser ut til å vektlegge, skal elevene bli informerte og lære seg å tenke kritisk og selvstendig (Sætra, 2020). På den andre siden finner vi forskningsfeltet, som i stadig større grad trekker seg bort fra dette og mot en demokratiundervisning som passer bedre inn under deltakelsesmetaforen. Her blir deltakelsen i sosiale praksiser særlig vektlagt (Sætra, 2020). Ut fra datamaterialet ligger det som nevnt en forståelse for at lærerne likevel vektlegger tilegnelsesmetaforen. Når man oppfatter kunnskap som en vare man kan kjøpe og selge, eller overføre fra lærer til elev i klasserommet, skapes det raskt en forbindelse mellom input og outcome - eller hvilken kunnskap som er lønnsom og ikke. Sætra (2020) advarer mot dette ved å argumentere for at dette heller bringer folk fra hverandre enn å bringe dem sammen. Et slikt individuelt fokus blir presentert i kapittel 2.8.

Det er også en mulighet å anse demokrati i skolen som en egenverdi i seg selv, at skolen er demokratisk i sin form (Sætra, 2020). Selv om dette vil være en motvekt til en mer instrumentell tenkning, slik kunnskap om demokrati og tilegnelsesmetaforen henviser til, er det vanskelig å argumentere for at denne legitimeringen av skolens demokratimandat alene er tilstrekkelig på utdanningspolitisk nivå (Sætra, 2020). Vi kan finne en alternativ tilnæringsmetode i Dewey (1939, som referert i Stray & Sætra, 2018). Med utgangspunkt i hans positive syn på undersøkende læring i skolen vil det være mulig å drive praksis som fremmer holdninger og vaner som ligger nært en demokratisk livsform. På denne måten ligger dette også nærmere deltakelsesmetaforen, men i stedet for den kontekstavgrensede læringen som kommer med denne metaforen slik skissert over, åpner Dewey opp for læring av holdninger og vaner som er overførbare mellom kontekster. Dette kan gjøres gjennom det han kaller "brede aktiviteter" - aktiviteter som innebærer koordinering av ulike faktorer (Dewey, 1939 som referert i Sætra, 2020).

I denne oppgaven benytter jeg meg av begrepet opplæring gjennom demokrati, men i en litt annen form enn Stray (2012) skisserer. Jeg vektlegger i større grad ferdigheter som er knyttet til demokrati og medborgerskap. I dette ligger blant annet diskusjon- og argumentasjonskompetanse, og det å forholde seg til andre meninger. Det er derfor en langt bredere forståelse av begrepet som ligger til grunn for denne oppgaven. I denne forståelsen innebærer også en oppfatning om at demokrati er en leveform, og går ut over at demokrati bare er en form for politisk styring. Demokrati som leveform forstås gjennom at demokrati spiller inn i alle deler av våre liv, og at ferdigheter og kunnskaper knyttet til dette ikke er begrenset til politisk deltakelse. Dette er også knyttet til Dewey (1939 som referert i Stray & Sætra, 2018) sin forståelse for undersøkende læring. Dewey åpner i større grad også for overførbarhet av holdninger og vaner, og er dermed nærmere min forståelse av opplæring gjennom demokrati. Når kunnskap om demokrati blir presentert og diskutert i denne oppgaven, er det heller snakk om kunnskaper knyttet til demokrati som styreform, og at denne kunnskapen er knyttet til valg, politisk deltakelse og de politiske institusjonene.

2.4 To ulike demokratiforståelser

Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland & Seland (2017: 95) viser at det ikke er noen signifikant korrelasjon mellom demokratikunnskaper og samfunnspolitisk engasjement. En av årsakene til vektlegging av demokrati og medborgerskap i læreplanen var den lave valgdeltakelsen blant unge. Slik ser vi også viktigheten av å vektlegge også andre kunnskapsområder enn det som tradisjonelt har blitt gjort, spesielt med tanke på demokrati og medborgerskap som tverrfaglige tema fra innføringen av LK20 (Sætra, 2020). Med demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, og at det skal inngå i alle fag, trengs det nødvendigvis en tilnærming som forholder seg til temaet på flere måter enn den tradisjonelle, og forholdsvis snevre tanken om at opplæring i demokrati er forbeholdt kunnskap om parti- og valgsystem (Sætra, 2020).

Sætra (2020) argumenterer likevel for at vi behøver tilegnelsesmetaforen og et slikt syn på kunnskap. Bakgrunnen for dette forklares av faren for å miste det faglige, selve roten til skolen, av syne. På samme vis kan tilegnelsesmetaforen spille en viktig rolle der deltakelsesmetaforen ikke er strekker til. Selv om deltakelse og engasjement er viktig, er saklig kunnskap avgjørende for hensiktsmessig deltakelse (Sætra, 2020). I tillegg kan deltakelsesmetaforen bringe med seg andre utfordringer. En sentral utfordring med denne metaforen er at den er nært knyttet til kontekst. Derfor er den konteksten man tilegner seg ferdigheter og trening i, den konteksten man kan å benytte denne kunnskapen og ferdighetene i. Stray & Sætra (2019) ser litt forbi dette, men støtter antakelsen om at elever lærer det de gjør. Utfordringen Sætra (2020) presenterer er snevrere. På bakgrunn av det Jean Lave (i Brinkmann, 2006, s.202 som referert i Sætra, 2020) sier om at det elevene lærer av å gå på skole er å gå på skole, mener han problemet ligger i at man tenker at skolens demokratiopplæring skal forberede til samfunnsdeltakelse - det kan den fra et slikt perspektiv ikke gjøre, fordi man ikke har tilgang til trening i nøyaktig denne konteksten i skolens regi.

Koblingen mellom skolens demokratiopplæring og forberedelse til samfunnsdeltakelse er likevel bevist av blant andre Knowles & McCafferty-Wright (2015). I sin undersøkelse av ICCS-data fra 2009, fant de at særlig vektlegging av åpent klasseromsklima hadde positiv effekt på ungdommenes aktive medborgerskap. Altså er det bevist en sammenheng mellom enkelte fokusområder i opplæringen til demokrati og medborgerskap og ungdommers politiske mestringstro - og at dette til sammen vil øke ungdommenes samfunnspolitiske deltakelse. På denne måten ser vi at det er mulig å ta didaktiske grep i skolen for å bedre forutsetningene for ungdommers fremtidige deltakelse - selv om man ikke trener i de nøyaktig samme kontekstene.

I sin artikkel "Democratic Values and Democratic Approach in Teaching: a perspective" fra 2014 skriver Subba om hvorfor lærernes rolle er avgjørende i byggingen av fremtidens samfunn og demokrati. Han presenterer sitt syn på demokrati, hvor det er demokrati som leveform som bestemmer begrepets avgrensning i innhold. Det er derfor ikke snakk om demokratiet utelukkende som styreform, men heller som noe som spiller inn i alle områder av livene våre. I denne forståelsen av demokrati ligger det også til grunn at demokratiet er levende og dynamisk. Det er i kontinuerlig endring, og påvirkes av dets deltakere. Subba (2014) lanserer en tredje dimensjon til begrepet, og forklarer at demokrati er basert på hvert enkeltmenneskets verdier. Derfor er også opplæringen i demokrati en utvikling av den enkeltes individuelle personlighet. Med utgangspunkt i Özopolat (2010) skriver Subba (2014) at for å kunne forberede neste generasjons demokratiske medborgere bør man

heller ta utgangspunkt i demokratisk opplæring enn demokratiopplæring. Altså bør selve opplæringen, utdanningen og skoleløpet være tuftet på demokratiske verdier, holdninger og aktiviteter heller enn å holde undervisning *om* demokrati. På denne måten er det avgjørende at lærerne ikke bare *tror* på de komponentene og verdiene som til sammen utgjør demokratiet, men at man også *praktiserer* dette i sine klasserom. Mange pedagoger har kritisert den autoritative og antidemokratiske formen det moderne utdanningssystemet har, og mener heller at en mer helhetlig og gjennomarbeidet demokratiopplæring vil virke som et motsvar til det som av noen omtales som «service-læring» (Subba, 2014). Med dette menes det at læreren mer eller mindre direkte overfører sin kunnskap til elevene, og at elevene kun fungerer som konsumenter av informasjonen de blir gitt, uten kritisk tilnærming (Subba, 2014).

2.5 Tre typologier av ulike medborgere

Westheimer og Kahne (2004) definerer tre ulike grupper av medborgere, og forklarer at hver av disse skapes som følge av hvilke føringer som gis fra læreplan, undervisningspraksis og teori. Den personlig ansvarlige medborgeren knyttes til en individualistisk demokrati- og medborgerskapsforståelse, hvor hardt arbeid og selvdisiplin står i fokus (Westheimer & Kahne, 2004: 3). I opplæringen til denne type medborger er det fokus på en forholdsvis snever demokratiopplæring, gjerne knyttet til valg og kunnskap om demokrati. Den andre gruppen av medborgere er den deltakende medborgeren, som i større grad bygger på deltakelse i lokalsamfunnet, og har en mer kollektiv orientering enn den personlig ansvarlige medborgeren. Innen denne medborgerskapsopplæringen er opplæring til deltakelse sentralt. Den siste gruppen av medborgere er den rettferdighetsorienterte medborgeren. Der hvor den deltakende medborgeren deltar, stiller den rettferdighetsorienterte medborgeren spørsmål ved eksisterende strukturer og krefter, som for eksempel å arrangere eller delta i for eksempel underskriftskampanjer, protester eller streik.

2.6 Opplæring til demokratisk kompetanse

Guérin et al. (2013) diskuterer politisk kyndighet (political literacy), og hvordan skolen kan bidra til å utvikle dette hos elevene. De mener at forbeholdene som må være på plass for at skolene skal lykkes i dette, er todelt. For det første krever dette en tydelig og godt innarbeidet læreplan. Politisk literacy er ikke knyttet eksklusivt til ett kunnskapsområde, men inkluderer også en rekke andre. Det kan derfor være behov for en tverrfaglig organisering i arbeidet for dette (Guérin et al., 2013). For å kunne ha muligheten til å utfordre elevene på å ta ulike standpunkt og perspektiver, må læreren i tillegg ha den nødvendige kunnskapen og kompetansen for å kunne undervise i slike tverrfaglige temaer. Dette innebærer også å ha kunnskap som går over i ulike fag og disipliner. Til tross for at dette poengteres som mer eller mindre nødvendig for at lærerne skal kunne oppnå den medborgerskapsopplæringen som Europarådet (2010) legger opp til og ønsker, svarer lærere at de mangler tilstrekkelig kunnskap for å kunne undervise i temaene (Guérin et al., 2013). De oppgir også at de mangler didaktisk kunnskap knyttet til hvordan man kan forholde seg til kompleksiteten i tverrfaglige temaer og emner, eller er ikke fortrolige med å diskutere kontroversielle temaer (Guérin et al., 2013). Dette kan i neste omgang føre til at komplekse temaer blir tatt opp på en overfladisk måte, og kan videre potensielt sett føre til forenklete oppfatninger om hvordan man forholder seg til og løser slike utfordringer.

Lukšić (2019) viser til en rekke alternative tilnæringsmåter for å styrke de unges deltakelse ved valg. Enkelte indikerer at et eget utdanningsprogram eller fag kan bedre

dette (Pasek, Feldman, Romer & Jamieson, 2008, som referert i Lukšík, 2019), mens en annen analyse viser at et åpent klasseromsklima og en tydelig læreplan kan virke positivt inn på dette (Geboers, Gaijsel, Admiraal & ten Dam, 2013, som referert i Lukšík, 2019). Vi finner en tredje tilnærming i Himmelmann (2001). Himmelmann (2001, som referert i Lukšík, 2019) mener at demokrati bør læres fra starten av skoleløpet, og at det bør starte med forestillingen om demokrati som levesett.

Det som på sin side later til å ha positiv innvirkning på fremtidig politisk deltakelse er ifølge Ødegård og Svagård (2018, s.40) å styrke elevenes politiske mestringstro. I undersøkelsene Ødegård og Svagård (2018) har gjort av elevdataene fra ICCS 2016, har de kommet fram til tre forklaringsvariabler som gjør det mulig å studere hva som har betydning for fremtidig mobilisering av unge til politisk aktivitet (2018). De tre forklaringsvariablene er demokratikunnskap, politisk mestringstro og interessepolitisk organisasjonserfaring. Det er først og fremst de to førstnevnte som vil bli vektlagt og diskutert i denne oppgaven. Ødegård & Svagård (2018) har basert forklaringsvariablen politisk mestringstro på syv spørsmål knyttet til hvor godt elevene tror de kommer til å mestre enkelte aktiviteter som er knyttet til det å være en aktiv medborger. Blant disse spørsmålene finner vi blant annet ferdigheter som argumentasjon og diskusjon.

I sin undersøkelse av elevdata fra ICCS 2009, fant også Knowles & McCafferty-Wright (2015) at et åpent klasseromsklima er knyttet til økt samfunnskunnskap og politisk mestringstro. Det er i neste omgang vist at åpent klasseromsklima, utvikling av kunnskaper og ferdigheter er relatert til aktivt medborgerskap. Knowles & McCafferty-Wright (2015) har målt åpent klasseromsklima ved å kombinere seks spørsmål fra ICCS 2009. Alle disse spørsmålene er knyttet til hvor ofte undervisningen la opp til at elevene skulle gjøre opp sine egne meninger, uttrykke sine meninger eller oppfordre til diskusjon blant ulike meninger. Et annet viktig poeng i arbeidet med et åpent klasseromsklima er læreren. Det er læreren som avgjør hva undervisningen skal innebære, og setter gjennom dette både muligheter og begrensninger. Dermed starter arbeidet med å øke elevenes politiske mestringstro i lærerens avgjørelser rundt hva undervisningen skal innebære. Dersom læreren skaper et åpent klasseromsklima gjennom sin undervisning, slik at elevene føler det er trygt å uttrykke sine meninger, har det slik Knowles & McCafferty-Wright (2015) viser, også en positiv effekt på elevenes aktive medborgerskap.

2.7 Skolens utjevne rolle

Stray (2012) trekker fram opplæring gjennom demokratisk deltakelse som et alternativ til den teoretiske dominansen i skolen. Dette knyttes også til at elevene som ikke trives med teoritunge fag ofte har andre kapitalformer enn elevene som gjør det bra på skolen resultatmessig. På denne måten kan sekundærsosialiseringen i skolen fungere utjevne, og bedre elevenes forutsetninger for deltakelse i storsamfunnet senere. Inkludering, og særlig opplevelsen av å være inkludert, er avgjørende i en elevs identitetsutvikling, og vil i neste omgang bidra til å styrke prosessene som demokratiet bygger på (Stray, 2012). Følelsen av å spille en rolle og bli hørt i eksempelvis en diskusjon i klasserommet, vil kunne styrke ens forutsetninger for demokratisk deltakelse og engasjement i neste omgang. Dette knyttes videre til politisk mestringstro, og troen på at det man mener og sier er av betydning. En annen utfordring i forlengelsen av dette er knyttet til sosioøkonomisk bakgrunn. Kahne & Middaugh (2008) viser at det er en tendens til at studenter og elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn får en større del av medborgerskapsopplæringa som

skjerper elevenes tenkemåte i offentlig debatt. Dette fører i neste omgang til ulik distribusjon av muligheter til å praktisere demokratisk engasjement.

Dette er videre knyttet til habitus. Bourdieu (1995) forklarer habitus som tillærte atferd- og tankemønstre som utvikles gjennom kulturell læring og sosiale strukturer. En persons habitus påvirker den enkeltes tilgang til ulike felt, og bestemmes gjerne av sterkere eller svakere habitus. Disse feltene kan inkludere både samfunnsliv og utdanning, og den enkeltes muligheter avgjøres gjerne av familiens sosiale, kulturelle og økonomiske kapital (Stray, 2012). Tilgangen på de ulike kapitalformene er ofte reproduktivt, som i neste omgang gjør at både eksempelvis politikk og utdanning i seg selv reproducerer sine deltakere. Det er dermed noen grunnleggende forutsetninger som må foreligge før man kan forvente politisk deltakelse og engasjement fra ungdommer - det er ikke bare arenaer som mangler, det er også fravær av ferdighetene som kreves (Stray, 2012). Aktørene, i dette tilfellet elevene, må lære hvordan de opererer i demokratiet for å få tilgang på feltet uten at sosioøkonomisk bakgrunn og grunnlaget for ens habitus avgjør forutsetningene for politisk deltakelse og engasjement (Stray, 2012). Skolen må på denne måten anses for å være en særdeles egnet læringsarena, hvor utprøving, opplæring i og erfaringer med demokratiske prosesser kan og bør finne sted, for elever med alle bakgrunner.

Det er en utfordring for det norske demokratiet om politisk deltakelse elitiseres, og på sitt vis blir en forlengelse av Bourdieus forklaring av habitus, hvor den enkeltes muligheter og tilgang på ulike felt bestemmes av ens bakgrunn og habitus. Tilgangen til politiske kanaler blir slik forbeholdt ungdommer som har politiske ressurser, gjerne i form av politisk aktive familiemedlemmer. Ødegård (2012) påpeker derfor nødvendigheten av å diskutere alternative arenaer for politisk sosialisering. Sammen med politisk elitisering, skaper dårlig ungdomsdeltakelse ved valg og i politiske institusjoner en frykt for demokratiunderskudd. Dagens demokrati er ikke likt 1814-demokratiet, og begrepet er i konstant endring. Likevel er dagens løsning gjerne å teste nye metoder for å få ungdommene til å passe inn i det etablerte politiske systemet og politikken. Her blir ungdommene ansett som "problemet", når man kanskje heller kunne stilt seg spørsmålet om hvorvidt de politiske institusjonene er utfordringen, og at det er disse som ikke evner å tilpasse seg ungdommene og deres deltakelses- og verdimønstre - og derfor ikke fremstår som aktuelle deltakelseskanaler (Ødegård, 2012). Ødegård (2012) forklarer også politisk sosialisering ved hjelp av begrepene «push» og «jump». Begrepsparet bidrar til å forklare hvordan rekrutteringen til, og deltakelsen i, politiske organisasjoner er sosialt skjevfordelt, og at primærfamilien har stor betydning for en ungdoms fremtidige politiske aktivitetsnivå. Både foreldre med høy utdanning og foreldre som stemmer ved valg fungerer som push faktorer, fordi dette kan føre til at det er snakk om politikk hjemme, og at det da er større sjanse for at barna, og senere ungdommene blir mer politisk bevisste og engasjerte (Ødegård, 2012). Utfordringen er, slik Ødegård (2012) ser det, at de ungdommene som ikke har fått med seg disse ressursene hjemmefra, heller ikke vil ha de samme mulighetene til å bli «pushed» inn på arenaer hvor de aktuelle ressursene er viktige.

Disse push-faktorene bidrar derfor ytterligere til å skape et skjevfordelt politisk deltakelsesmønster, som i neste omgang fører til at store grupper unge blir holdt utenfor det politiske kretsløpet. Det er videre en utfordring for demokratiets legitimitet at det er de privilegertes oppfatninger, løsninger og synspunkter som utgjør den politiske dagsordenen. Igjen kommer skolen inn som aktuell kanal for politisk sosialisering og utjevning. Ødegård (2012) argumenterer for at vi gjennom skolen, må sørge for at muligheten for å si det man mener eller være politisk aktive er åpen for alle som ønsker

det. De systembetingede faktorene må altså være på plass, og her har skolen og lærerne et særlig ansvar.

2.8 Individ versus kollektiv

De siste to tiårene har hensikten med grunnskoleutdanningen i USA og Canada stadig mer og mer gått bort fra å forberede til aktive og engasjerte medborgere, og mot et smalere, mer karrierefokusert mål (Westheimer, 2022). Den individuelle økonomiske vinningen fungerer på dette viset som selve drivkraften i grunnutdanningen. Mye av det nåværende grunnlaget for utdanningen begrenser undervisnings- og læringsmåter som kan utvikle de holdningene, ferdighetene, kunnskapene og vanene som er nødvendige for at det demokratiske samfunnet skal bestå og kunne blomstre (Westheimer, 2022). En av årsakene til det stadig mer karriere- og økonomifokuserte målet med den amerikanske og kanadiske utdanningen knyttes til en økende grad av testing og måling. Dette individuelle konkurransefokus kan også forklares gjennom nyliberalisme. I forlengelsen av det Westheimer (2022) forklarer om situasjonen i Canada og USA, er også norsk skole påvirket av denne ideologien. Den kjennetegnes ved en retorikk som fremhever konkurranse og prestasjoner (Westheimer, 2022). Pasi Sahlberg (2012) trekker fram det han omtaler som Global Education Reform Movement (GERM). Selv om han i den refererte artikkelen forsvarer det finske utdanningssystemet, forklarer han deres suksess med å si at de *ikke* har blitt smittet av GERM. En av hovedutfordringene han presenterer dreier seg om en økt grad av testing og standardisering. Noen av konsekvensene dette bringer med seg, ifølge Sahlberg (2012), er blant annet at barna lærer mindre. Dette skjer fordi de tenderer til å følge oppskrifter for å møte kravene i de standardiserte testene. Sammen med andre områder som vanskelig lar seg måle, som kreativitet, følelsesmessig og sosial utvikling, faller også tankesett knyttet til samfunnsengasjement ut (Sahlberg, 2012). Westheimer (2022) presenterer en mulig løsning på utfordringen. Han skriver at et velfungerende demokrati drar fordeler av klasseromspraksiser som blant annet omfavner debatt og deliberasjon.

Weinberg & Flinders (2018) undersøker på sin side også ulike forståelser og tolkninger av medborgerskapsopplæring. Hovedfunnene i undersøkelsen er at de fleste lærere forholder seg til en individualisert, nyliberalistisk tilnærming til medborgerskapsundervisning. Andre funn som ble gjort i fokusgruppene var en oppfatning av mangel på læringstilbud om medborgerskap i lærerstudiene, og at medborgerskapsopptrening ble nedprioritert i studiene til fordel for læring om differensiering, generell undervisning og læringsstrategier. I tillegg fant undersøkelsen at lærere som ikke er spesielt trent til å bli lærere i medborgerskap generelt mangler den politiske kyndigheten som kreves for å gjennomføre faget til sitt fulle potensiale (Weinberg & Flinders, 2018). På denne måten poengterer Weinberg & Flinders (2018) viktigheten av lærernes egne bevissthet både rundt eget medborgerskap, men også opplæring til medborgerskap i klasserommet og skolen.

2.9 Åpent klasseromsklima som didaktisk grep

De nordiske landene skårer høyt i undersøkelse av åpent klasseromsklima (Knowles & McCafferty-Wright, 2015). I det følgende blir det presentert ulike tilnærminger til hvordan man kan arbeide i klasserommet som både er knyttet til åpent klasseromsklima og arbeid med demokrati og medborgerskap. Hovedpoengene er at åpent klasseromsklima skaper rom for dialog og deliberasjon, og at erfaringer med dette vil styrke elevenes mestringstro og videre øke forutsetningene for aktivt medborgerskap i fremtiden.

2.9.1 Dialog og deliberasjon

Wittek (2012) trekker fram en dialogisk tilnærming til læring. En slik tilnærming fokuserer på deltakelse, og hvordan kunnskap dannes gjennom forbindelser på tvers av sosiale erfaringer. Denne tilnærmingen står i kontrast til den utbredte oppfatningen om at læring er en individuell prosess, og et dialogisk perspektiv argumenterer for at læring skjer både i enkeltmennesker og mellom mennesker. Slik har dialog både et kollektivt og et individuelt nivå som er nært knyttet sammen i menneskelig læring (Wittek, 2012). Videre trekker Wittek (2012) fram et flerstemmig klasserom som ideal i felles kunnskapsutvikling. Et flerstemmig klasserom fremmer et ideal-klasse miljø hvor et sentralt aspekt er å lytte til andre og invitere andre inn i sin tenkning. Olga Dysthe (1995) har tidligere beskrevet dette som at det i det flerstemmige klasserommet skapes møtepunkter, hvor hvert møtepunkt stimulerer til læring.

Dialog trenger likevel ikke nødvendigvis å foregå i begrepets strengeste betydning. Wittek (2012) forklarer at flerstemmig dialogisme kan fungere gjennom ulike synsvinkler, ideer og perspektiver, og kan også strekke seg både framover og bakover i tid. Dermed kan arbeid med dialogisk tilnærming eksempelvis også være undersøkelser av endringer i meninger og oppfatninger over tid. Læringspotensialet ved et dialogisk klasserom, ligger blant annet i at en slik pedagogikk vil bidra til å skape et åpent klasseroms klima, hvor det er rom for å gjøre utfordrende temaer til gjenstand for diskusjon (Wittek, 2012). Et viktig demokratisk utbytte av dette er at elevene lærer spillereglene for offentlig samtale og diskusjon, som i neste omgang ruster elevene til aktiv samfunnsdeltakelse gjennom å styrke elevenes politiske mestringstro.

Biesta (2010) skisserer på sin side en todeling av demokrati: aggregativt og deliberativt demokrati. Dette kan på en side forklares med hva som kommer først og sist i tid. Aggregativt demokrati knyttes til stemmegiving, flertallsbeslutninger og resultat. Det er altså de direkte demokratiske aksjonene eller fenomenene som ligger under det aggregative demokratiet. På den andre siden finner vi deliberativt demokrati. Innen denne oppfatningen er det hva som har skjedd i forkant av selve beslutningstakingen, stemmegivingen eller resultatet som er interessant. Eksempelvis skal alle i samfunnet ha hatt mulighet til å si sin mening, og at meningsbrytningene er transparente (Westrheim, 2012). Deliberasjon knyttes videre til politisk kommunikasjon, og det ligger en rekke forutsetninger til grunn for at deliberasjon skal være mulig. For det første må argumentene som bringes fram i en deliberativ diskusjon være fornuftige, de som deltar må ønske og evne å lytte til andres argumentasjon. I tillegg må man være bevisst både intern og ekstern eksklusjon i deliberative diskusjoner. Dette dreier seg om hvordan enkeltindivider eller grupper utestenges fra deliberasjonen (ekstern eksklusjon), eller om noen er inkludert, men opplever å ikke bli tatt på alvor og neglisjeres (intern eksklusjon).

Lukšić (2019) finner at nyutdannede og mindre konservative lærere blant annet fokuserer på ulikheter i meninger i sin undervisning til demokrati og medborgerskap. Det skal likevel poengteres at dette inntrykket er hentet fra undersøkelser av slovenske lærere, og på bakgrunn av landets historie som gammel Sovjet-stat er det nærliggende å forstå at de som har arbeidet som lærere lengre, eller er eldre, har større fokus på nasjonal stolthet som en del av det tradisjonelle post-revolusjonære fokuset de var trent til å undervise i i sin tid (Lukšić, 2019). Det han finner i sin undersøkelse ser likevel ut til å stemme godt overens med blant annet funnene i Zyngier (2011). Lukšić (2019) kommer fram til at en mer omfattende lærerutdanning på masternivå kan føre til at lærere vektlegger en videre og flerdimensjonal tilnærming til demokrati- og medborgerskapsundervisninga.

2.9.2 Ulike perspektiver kan fremme læring i alle fag

Ideen om at læring skjer gjennom sosiale og kollektive prosesser og tilgang på ulike perspektiver, er ikke begrenset til samfunnsfaglige tematikker, og kan også inkludere eksempelvis naturfag. Dette er særlig knyttet til arbeid med sosiovitenskapelige kontroverser, hvor ulike aktører har ulike tilnæringer til sakene. En grunnidé med skolen er at elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som har overføringsverdi senere i livet og på andre arenaer enn i skolen (Kolstø, 2012). For at opplæringen skal oppleves som, og fungere som relevant utover skolegangen, må elevene møte andre informasjonskilder, andre tekster og andre stemmer enn bare lærebøker og lærerens. Dette er informasjonskilder som er begrenset til skolegang, og disse muntlige og skriftlige kildene er et svært begrenset utvalg av meninger og holdninger, nært knyttet til et fåtall mennesker (Kolstø, 2012). Lærebokforfattere har i sin produksjon av lærebøker foretatt en inn- og utvelgelse av hva som skal inkluderes, samtidig som at de selv kun er representanter for sine egne meninger og oppfatninger. I hverdagen utenfor skolen vil elevene møte både stemmer som samsvarer med det læreboka forteller, og stemmer som står i fullstendig kontrast til dette. Derfor er det essensielt at man som lærer bidrar til å gi elevene verktøy til å orientere seg i den jungelen av motstridende informasjon som finnes i dag (Kolstø, 2012). Kolstø (2012) argumenterer videre for å inkludere sosiovitenskapelige kontroverser i naturfagundervisningen, og at man ved å få trening i kildekritikk, diskusjon og meningsutveksling vil være bedre rustet til å gjøre seg opp sin egen mening knyttet til ulike tematikker. En mulig tilnærming til dette i undervisningssammenheng vil kunne være at man tildeler elevene en oppgave i å finne argumenter på ulike sider av en kontrovers, for å bedre forstå kompleksiteten i diskusjonen rundt denne. I forlengelsen av dette vil det oppstå et behov for kritisk kildevurdering, hvor læreren må fungere som mentor og veileder i elevenes søken etter informasjon. Gjennom et slikt arbeid vil elevene også få trening i argumentasjon og diskusjon, som må anses for å være sentrale aspekter innen det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

2.9.3 Lærerens rolle i sosial undervisning

Det er likevel læreren som avgjør hva som skal skje i klasserommet, og hvilken form undervisningen skal ha. Dysthe (1995) løfter fram eleven som kunnskapens subjekt fremfor objekt. I dette ligger det at man ikke kan anse kunnskap som en gitt mengde, fakta og informasjon som mer eller mindre bare kan overføres fra eksempelvis lærer til elev. Hun trekker heller frem en form for sosial undervisning, hvor man gjennom å få tilgang til andres kunnskaper vil bli i stand til å utvikle denne til å bli sin egen. Wittek (2012) omtaler dette som å invitere andre inn i sin tenkning. Læreren må i tillegg fungere som en tydelig leder i etablering av dialogiske deltakerstrukturer, og dette kan deles inn i tre hovedbegreper (Wittek, 2012). Det første prinsippet er å stille autentiske spørsmål, uten forhåndsgitte fasitsvar. Det må være rom for at elevene kan komme med egne innspill i diskusjonen for å legge fram sin forståelse. Spørsmålene stilles for å stimulere til at elevenes forståelse og refleksjoner skal bli reelle bidrag i den videre diskusjonen. Dette fremmer elevenes egne refleksjon og tenkning, ikke bare å huske og reprodusere. Det andre premisset er at læreren følger opp elevsvar ved å inkludere svaret i den videre samtalen, og bygger videre på det eleven har sagt. Dette er nært knyttet sammen med det tredje premisset, som Wittek (2012) omtaler som høy verdsetting. Her er det særlig sentralt at læreren tar innholdet i elevsvarene på alvor, og bruker dette i den videre undervisninga. Videre dreier dette seg om en følelse av å være inkludert, hvor elevenes egne oppfatning av inkludering er viktigere enn at læreren sier at vedkommende er inkludert. Dette samspillet mellom lærer og elev og elev-elev faller inn under det Wittek

(2012) omtaler som sosiolog. Dette er videre nært knyttet til åpent klasseromsklima, hvor læreren er den som har muligheten til å skape et slikt rom, og på denne måten fasiliteter det åpne klasseromsklimaet (Knowles & McCafferty-Wright, 2015). Derfor er det avgjørende at læreren selv er bevisst sin egen rolle, hvordan han eller hun anerkjenner elevene når de deler sine meninger, og at man søker at den enkelte eleven føler seg inkludert og sett.

Hovedmålet med dialogiske klasserom er at elevene lærer seg å delta, for å senere kunne overføre erfaringene til det offentlige ordskiftet. Deltakelse i denne sammenhengen dreier seg om å lytte samtidig som man selv lytter til andre stemmer, og at man på denne måten kan utvikle ny kunnskap. Slik har dialogiske klasserom potensiale til erfaringer og kunnskap både om, for og gjennom demokratisk deltakelse. Læreren som leder i slike undervisningssammenhenger er dermed sentral; den må bygge på elevenes forståelse, og anerkjenne denne gjennom sin undervisning. Dermed må også undervisningen tilpasses slik at elevene får rom til å sette ord på sin forståelse, lytte til andre og argumentere og reformulere sine oppfatninger. På denne måten vil elevene ha forutsetninger for å lære hva demokratisk samfunnsdeltakelse innebærer (Witteck, 2012). Et av hovedargumentene til Wittek (2012) er at dialogiske strukturer «fremmer læring generelt og demokrati i praksis spesielt» (s.164).

2.10 Forutsetninger for opplæring i demokrati og medborgerskap

Samtidig finner Westheimer (2022) at i hvilken grad læreren selv er politisk engasjert utenfor klasserommet er en sterk indikator på hvor ofte de engasjerer sine elever i ulike saker av politisk faktor. Disse lærerne er i sin tur også mer sannsynlig til å be elevene se for seg og finne alternative løsninger. Westheimer (2022) understreker at det her ikke bare er snakk om i samfunnsfag- eller medborgerskapsundervisning, men at dette også er relevant blant annet også i matematikkfaget. Dette kulminerer i at lærerutdanninga må vurdere å oppfordre både nye og erfarne lærere til å følge med på nyheter, engasjere seg i politikken og i samfunnet generelt (Westheimer, 2022).

Med utgangspunkt i dette, ligger minst en del av løsningen på styrking av demokratiet hos lærerutdannerne (Westheimer, 2022.). Han mener en viktig del av dette er at alle lærere, ikke bare samfunnsfaglærere, bør oppleve at deres lærerutdanning henger sammen med demokratisk samfunnsliv. Det er klart ikke den fullstendige løsningen ligger i dette, og Estelles og Romero (2019) er blant dem som mener koblingen mellom medborgerskap, demokrati og utdanning og skole ikke er like åpenbar som andre. Likevel er det en bred enighet om at skolen har et voldsomt demokratisk potensial, gjennom å være den institusjonen som har tilgang på barn og unges tid over mange år i strekk. Derfor er det likevel viktig at lærerutdanninga bidrar til at lærerne har kunnskap og ferdigheter nok til å lære sine elever at de har valg om hvordan de bør og vil leve, og at det er dette som danner grunnmuren for demokratisk engasjement (Westheimer, 2022).

Estelles & Romero (2019) undersøker også hvordan spanske lærerutdannere forbereder sine studenter på å bli medborgere. Selv om det er en bred enighet i relevant litteratur rundt sammenhengen mellom utdanning og medborgerskap, presenterer Estelles & Romero (2019) en litt annen side. De finner blant annet støtte i dette hos Biesta (2007), som skriver at det er en illusjon å anta at skolen alene kan produsere demokratiske medborgere. Estelles & Romero (2019) skriver blant annet selv at selv før innføringen av medborgerskapsopplæring i Spania i 2006, var det å forme medborgere et

utdanningsanliggende, men uten at den nasjonale læreplanen har viet temaet særlig fokus. Også her var det manglende grunnleggende retningslinjer for hva temaet skulle være. Forskningsspørsmålene undersøkelsen bygger på dreier seg rundt hva en enkelt gruppe lærerutdannere tenker om medborgerskapsopplæring. Informantene ble valgt til denne kvalitative undersøkelsen på bakgrunn av sin interesse for medborgerskapsopplæring. Ni informanter deltok i undersøkelsen, og funnene i datamaterialet viser at svarene fra informantene fordeler seg jevnt inn i Westheimer & Kahnes (2004) ulike typer av medborgere. Tre av informantene knyttet medborgerskap hovedsakelig til det å stemme, respekt og samfunnstjeneste. Alle disse tre mente medborgerskap som et eget fag i skolen er veien å gå for å inkludere medborgerskap i utdanninga. Tre andre informanter anser medborgerskap for å være knyttet til beslutningstaking på enkeltsaker, og at i et utdanningsmetodologisk perspektiv vil dette blant annet kunne bety å be om elevenes meninger, gjennomføre debatter eller lage grupper. Alle disse tre mente medborgerskap som tverrfaglig emne er den mest hensiktsmessige løsningen. De tre siste informantene faller inn under det Westheimer & Kahne (2004) kaller den rettferdighetsorienterte medborgeren. Disse tre mener at relevante sosiale utfordringer bør være utgangspunktet for medborgerskapsopplæringa. Disse tre mener at medborgerskapsopplæring heller bør være selve grunnmuren for utdanninga heller enn et eget fag eller et tverrfaglig tema.

Zyngier (2011) undersøker på sin side perspektiver og oppfatninger hos blivende og aktive lærere, samt lærerutdannere. Han argumenterer for at gruppen av kommende lærere har en mer utfyllende og kritisk forståelse av demokrati. Prachagool & Nuanchalerm (2019) fant i sine undersøkelser av thailandske lærerstudenter at de vektla andre aspekter ved demokrati, hvor demokratiske rettigheter, likhet og demokratisk deltakelse var det som skårte høyest. Likevel er tendensene Zyngier (2011) finner hos lærerstudentene de samme hos lærerutdannerne, men de aktive lærerne ser på en annen side ut til å knytte seg til den nyliberale diskursen knyttet til demokratiopplæring. Undersøkelsen er grunnleggende kritisk til oppfatningen om at valg skal være nøkkelkomponenten i det å bygge et demokrati. Med dette bakteppet argumenterer Zyngier (2011) for at det også er dette som ligger til grunn for den tradisjonelle tilnærmingen til medborgerskap i skolen - den fokuserer i for stor grad på forståelsen av politiske strukturer og prosesser. Han benytter seg av definisjonene «Thick Democracy» og «Thin Democracy». Thick Democracy kjennetegnes blant annet ved hvilke kunnskaper og ferdigheter som vektlegges. Her er deltakelse, inkludering, solidaritet, respekt for individet og kritisk deltakelse blant nøkkelbegrepene. Thin Democracy knyttes på sin side til begrep som passivitet og fagkunnskaper. Disse to begrepene kan også forklares gjennom oppfatninger om henholdsvis opplæring gjennom og undervisning om demokrati. Denne undersøkelsen ble gjennomført i Australia, og oppsummeres med at en mer utfyllende demokratiforståelse, slik «Thick democracy» svarer til, og tilhørende demokratiopplæring vil føre til mer engasjerte elever og borgere. En tynn demokratiforståelse og den tilhørende demokratiopplæringa leder til tilsvarende uengasjerte elever (Zyngier, 2011).

2.11 Skolens demokratiske potensial

Denne gjennomgangen av tidligere forskning og teori har dannet et fundament for oppgavens videre diskusjon. Hovedinntrykket er at det er bred enighet om skolens potensial knyttet til demokrati og medborgerskap, men at diskusjonen heller handler om hvordan dette gripes an i praksis. Det er vist en sammenheng mellom åpent klasseromsklima, dialogiske klasserom, hvordan dette kan styrke elevenes mestringstro, og hvordan det i neste omgang kan bedre elevenes forutsetninger for politisk engasjement

og deltakelse. I tillegg trekker flere av teoretikerne som er nevnt fram behovet for en tydeligere retning på demokratipedagogikken fra læreplanens side.

Fordi deltakelse i seg selv både er et undervisningsgrep og et utdanningsmessig mål, har den en spesiell posisjon i medborgerskapsopplæringa. Deltakelse gjør det mulig for elevene å få praktisk erfaring i medborgerskap, og det fostrer samtidig fremtidig deltakelse. Gjennom deltakelse får elevene mulighet til å praktisere den kunnskapen, tankesettene, verdiene, holdningene og atferden de har lært (Guerin et al., 2013). I tillegg argumenterer de for at det å erfare deltakelse kan bidra til å skape en form for forpliktelse til samfunnet og sivil atferd. Det bør likevel understrekes at dette må leses med et kritisk blikk. Det er en viktig forskjell mellom å delta i skolesammenheng og politisk eller sosial sammenheng. Selv om både ICCS og Eurydice ser ut til å anta en likhet mellom deltakelse på de ulike nivåene, er Guerin et al. (2013) kritiske til dette. Bakgrunnen er at motivasjon for å delta *ikke* nødvendigvis betyr motivasjon for å delta *senere*, i andre kontekster. Dette kan også ses i sammenheng med det Sætra (2020) skriver: «nåtid og praksis er primært, fremtid og forberedelse er sekundært» (s.74). I tillegg er deltakelse i skolesammenheng pakket inn i en pedagogisk ramme. Hovedargumentet her dreier seg om at man som elev på skolen har tid til å jobbe med deltakelsesfremmende prosjekter, og lærerne har tid til å veilede dette. Et godt eksempel her er elevråd. Når elevene blir voksne, og skal delta på arenaer som på ingen måte har det samme rammeverket og støtteapparatet, krever det at de selv må prioritere å bruke egen tid på aktiv deltakelse (Guerin et al., 2013). Dette vil i neste omgang gå utover tid med familie og venner, eller yrkesmessig utvikling (Brennan & Lomasky, 2006, som referert i Guerin et al., 2013). Dermed forblir den kunnskapen og erfaringen elevene tar med seg fra elevråd eller lignende kun relevant for akkurat denne opplevde konteksten, og forblir i det minste innen en utdanningsmessig ramme (Guerin et al., 2013). Dette får også støtte gjennom Sfard (1998), og knyttes tett til det hun omtaler som deltakelsesmetaforen. Dette er utdypet under kapittel 2.3 «Opplæring om, for og gjennom demokrati og medborgerskap». Børhaug (2021a) er også kritisk til elevrådets faktiske demokratiske opplæringspotensial. Børhaug (2007) presenterer fire områder for interaksjon mellom elevråd og skoleledelse, hvor hovedinntrykket er at alt elevrådet foretar seg på en eller annen måte må gjøres gyldig gjennom en lærer eller skoleledelse. Kritikken dreier seg særlig om at lærere og skoleledelse kan overse elevrådets innspill dersom det ikke passer deres egen agenda. Børhaug (2017) er likevel kritisk til å gi elevene inntrykk av at demokrati betyr at alle skal få gjennomslag for sine meninger til enhver tid.

Det disse instansene likevel *kan* bidra med er kunnskaper som knyttes til det Stray (2012) omtaler som opplæring *for* demokrati, men som i denne oppgaven også er knyttet til opplæring gjennom demokratisk deltakelse. Selv om elevrådet og ungdomsrådet som grupper har begrenset myndighet og makt, innebærer deltakelse i disse gruppene diskusjon og argumentasjon med andre, og trening i å respektere andres meninger og forholde seg til disse. På denne måten kan også erfaring fra elevråd bidra med ferdigheter nært knyttet til opplæring gjennom demokrati, og kan i neste omgang også styrke ungdommenes politiske mestringstro. Utfordringen er den begrensede tilgangen på disse foraene.

3 Metode og data

I denne studien ønsker jeg å undersøke om det eksisterer forskjeller mellom ulike grupper av lærere når det kommer til vektlegging av ulike aspekter ved demokrati- og medborgerskapsundervisningen. Lærerdatabene fra ICCS-undersøkelsen fra 2016 er utgangspunktet for analysen. Ved å få et overblikk over eventuelle forskjeller mellom ulike grupper av lærere, har jeg i neste omgang mulighet til å si noe om hvilke forhold som lærerne vektlegger å gi til elevene som kommende medborgere. De ulike gruppene av lærere som undersøkes er i hovedsak delt mellom lærere som har samfunnsfag som minst et av fagene de underviser mest i, og de lærerne som ikke har det. I tillegg vil jeg undersøke om det er forskjeller mellom lærere i ulike aldre og mellom kvinner og menn.

3.1 Metodisk tilnærming

Denne studien tar utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan vektlegger ulike grupper av lærere ulike aspekter ved demokrati og medborgerskap, og hvordan kan forskjellene påvirke det faglige innholdet i demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole?», og de tilhørende underproblemstillingene:

- Hva legger ulike grupper av lærere i begrepet medborgerskap?
- Hvilke forskjeller er det mellom lærere som underviser i samfunnsfag og lærere som ikke gjør det?
- Hvilke forskjeller er det mellom ulike aldersgrupper og mellom mannlige og kvinnelige lærere når det gjelder vektlegging av ulike aspekter ved demokrati og medborgerskap?

Problemstillingene belyses ut fra to ulike metodiske tilnærminger. Den kvantitative delen av denne undersøkelsen består av bivariate analyser med utgangspunkt i en variabel fra spørreskjemaet for lærere fra ICCS 2016. Fordi disse bivariate analysene er forholdsvis enkle, har jeg vektlagt gjennomgang av teoretiske tilnærminger og tidligere forskning for å kunne belyse problemstillingen på en god måte. Det vil si at tidligere forskning og teori har fått relativ stor plass i oppgaven.

Dette forskningsdesignet er valgt for å på best mulig måte belyse problemstillingen, og vil kunne bidra i en større diskusjon rundt demokrati- og medborgerskapsopplæringens rolle i skolen. Ved å benytte datamaterialet fra ICCS-undersøkelsen har jeg mulighet til å generalisere funnene i utvalget tilbake til populasjonen. Målet med undersøkelsen er å gi en indikasjon på hva lærernes bakgrunn har å si for elevenes opplæring i demokrati og medborgerskap.

Signifikanstest kan forklares som å beregne den statistiske usikkerheten for forskjeller mellom utvalg og populasjon (Johannessen, Tuftte & Christoffersen, 2016: 369). Det er dermed en måte å kunne si noe om gyldigheten til funnene i en gitt studie. For å sikre gyldigheten til funnene i denne studien, er det derfor foretatt signifikanstest av analysene. I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å godta et signifikansnivå $<0,05$ (Johannessen et al., 2016: 375). Dette betyr at man kan godta at det er 5 prosent sannsynlighet for at man forkaster en riktig nullhypotese. For å teste hypoteser basert på krystabeller, slik analysene i denne studien er basert på, brukes kjikvadrattest som signifikanstest (Johannessen et al., 2016: 378).

3.2 Om ICCS-studien

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), er en internasjonal spørreundersøkelse som drives av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Hovedmålet til undersøkelsen er å måle 14-åringers kunnskaper og forståelse av demokrati og medborgerskap (Carstens & Schulz, 2018) og ble gjennomført i 2009, 2016 og 2022. Resultatene fra undersøkelsen i 2022 var ikke tilgjengelig når jeg skrev denne oppgaven, og jeg har derfor tatt utgangspunkt i datamaterialet fra 2016. Dette året deltok 24 land fra hele verden, blant annet Norge.

I tillegg til å undersøke ungdommenes forståelse og kunnskaper gjennom spørreskjema og kunnskapstest, hadde undersøkelsen også tilhørende spørreskjema til både lærere og skoleledere. Lærerskjemaene søkte å få innsikt i lærernes oppfatninger om demokrati- og medborgerskapsopplæringen på sine respektive skoler, i tillegg til å be respondentene oppgi en del informasjon knyttet til deres bakgrunn som lærere (Carstens & Schulz, 2018: 5). Lærerne som besvarte undersøkelsen er de lærerne som er tilknyttet skolene som er trukket ut gjennom stratifisert utvelgelse. Det er de norske lærerdataene fra 2016 som ligger til grunn for denne oppgaven, og datasettet består av svar på spørreskjema fra 2010 norske lærere som underviser på 9. trinn.

3.3 Utvalg og enheter

148 norske skoler deltok i undersøkelsen i 2016, og disse ble trukket av IEA (Svagård & Huang, 2017). For å sikre representativitet i utvalget ble det foretatt en stratifisert utvelgelse ved å dele inn alle skoler i Norge basert på bestemte strata (Huang et al., 2017). Stratifisert utvelgelse er en variant av sannsynlighetsutvelgelse, og brukes til kvantitative undersøkelser (Johannessen et al., 2016). Gjennom denne formen for utvelgelse kan man sikre en bestemt representasjon i utvalget av spesielle grupper av enheter.

Populasjonen, i denne sammenhengen alle norske skoler, deles inn etter ulike strata for å sikre en slik representasjon (Johannessen et al., 2016). De aktuelle strataene var i forbindelse med ICCS 2016 basert på geografisk lokasjon og størrelse (Huang et al., 2017). Innad i strataene ble skolene trukket tilfeldig, og alle hadde lik sjanse for å bli trukket ut til å delta i undersøkelsen. Måten utvalget ble trukket på er forsøkt gjort så likt som mulig i alle deltakerland, slik at man har mulighet til å gjennomføre komparative analyser mellom landene (Huang et al., 2017). I min undersøkelse har jeg videre valgt å sortere lærerne på bakgrunn av hvilke fag de underviser flest timer i i løpet av ei uke.

Utvalget av norske lærere i ble utvidet i samråd med IEA, fra at det i utgangspunktet bare var en viss andel av lærerne tilknyttet de trukne klassene som skulle bli inkludert i utvalget, til at alle lærerne ved 9. trinn på de utvalgte skolene skulle svare (Svagård & Huang, 2017). Kravet for å bli kategorisert som lærer på 9. trinn var at man underviste minst én skoletime på dette trinnet hver uke. Det var ikke et krav at den enkelte læreren underviste en klasse som var inkludert i utvalget til ICCS 2016 (Svagård & Huang, 2017). Den vektede lærerdeltakelsen på 87,8% var lavere enn elevdeltakelsen, men likevel over IEA's krav om deltakelse på over 85% (Svagård & Huang, 2017).

3.4 Avhengige og uavhengige variabler

Før oppstart med arbeidet av denne studien ble det foretatt et valg om å utelukkende benytte et eksisterende datasett. En slik avgjørelse bringer med seg både fordeler og ulemper. Det ville vært praktisk umulig å samle inn data på størrelse med ICCS-undersøkelsen i forbindelse med en masteroppgave, både på bakgrunn av tid, økonomi og

arbeidskraft. Denne studien er derfor en gylden mulighet til å benytte allerede innsamlet data. Datasettet jeg benytter har i tillegg vært lite undersøkt i norsk sammenheng. En utfordring med å bruke allerede eksisterende datasett er at man blir avhengig av å bruke de data som finnes, og jeg har dermed ikke mulighet til å samle inn data selv. Dette setter dermed begrensninger for hva min studie kunne undersøke.

3.4.1 Avhengig variabel

Den avhengige variabelen i mine analyser er de norske lærernes svar på spørsmål 14 i lærerundersøkelsen. I dette spørsmålet bes respondentene om å velge de tre områdene de anser som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap. Det er, etter mitt syn, denne variabelen fra lærerskjemaet som best mulig kan bidra til å belyse problemstillingen for denne oppgaven. Spørsmålet er en del av lærerskjemaet, og ble besvart av 2010 respondenter. Spørsmålet hadde 10 items:

- Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner
- Å fremme respekt for og trygging av miljøet
- Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter
- Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning
- Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter
- Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet
- Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning
- Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen
- Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme
- Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement

3.4.2 Uavhengige variabler

Denne studien tar utgangspunkt i flere uavhengige variabler. Dette på bakgrunn av tidligere forskningsfunn knyttet til forskjeller mellom ulike lærergrupper, både basert på utdanning, kjønn og alder. Disse blir presentert under.

Undervisningsfag

Den første uavhengige variabelen er knyttet til hvilket fag læreren underviser flest timer i i løpet av ei uke. Lærerens undervisningsfag er knyttet til *Q1 Hvilket fag underviser du flest timer pr. uke på skolen i dette skoleåret?*. Variabelen hadde følgende alternativ:

- Språk (norsk, engelsk, andre fremmedspråk)
- Samfunnsfag
- Matematikk
- Naturfag
- Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)
- Annet (musikk, kunst og håndverk, kroppsøving, mat og helse, valgfag).

Jeg har delt inn i gruppen av lærere i 1) Underviser mest i samfunnsfag og 2) Underviser mest i andre fag, og er i det videre omtalt som "samfunnsfaglærere" og "ikke-samfunnsfaglærere".

Lærerne hadde mulighet til å krysse av for flere fag hvis de underviste omtrent like mye i flere enn ett fag. Det er 226 lærere som har krysset av for at de underviser mest i samfunnsfag, men det er flere lærere enn disse som underviser i samfunnsfag. Problemet er at jeg ikke har mulighet til å finne ut hvem disse er.

Det vil derfor være noen lærere som underviser i samfunnsfag, men som ikke har dette som ett av fagene de underviser flest timer i, i gruppen «ikke samfunnsfaglærer». Dette måtte likevel gjøres på bakgrunn av manglende tilgang på informasjon som ville gjort det mulig å sortere ut absolutt alle samfunnsfaglærere. Dette er en svakhet ved analysen, men uten at jeg kan si noe eksakt om hvor stor betydning dette har for resultatene.

Kjønn

En del av den tidligere forskningen og teorien som ligger til grunn for denne oppgaven viser at det er forskjeller mellom menn og kvinner når det kommer til hva de vektlegger i undervisningen i demokrati og medborgerskap (se for eksempel Coffé & Bolzendahl, 2010 i Reichert & Torney-Purta, 2018). Derfor er også en uavhengig variabel knyttet til kjønn inkludert i analysen. I ICCS 2016 er svaralternativene følgende: kvinne og mann.

Alder

En del av den tidligere forskning og teorien som ligger til grunn for denne oppgaven viser at det er forskjeller mellom ulike aldersgrupper av lærere når det kommer til hva de mener er de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap (Se for eksempel Lukšik, 2019). Derfor var det også interessant å undersøke dette i min undersøkelse. Lærerskjemaet inkluderer ikke et spørsmål som spør om respondentens nøyaktige alder, men *Q3 Hvor gammel er du?* gjør det mulig å danne egne grupper basert på alder.

- Under 25
- 25-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 eller over

Det ble foretatt en forenkling av aldersvariabelen i tre kategorier på grunn av relativt få samfunnsfaglærere. De nye verdiene var:

- Under 40 år
- 40-49 år
- 50+

De nye gruppene av alder er et resultat av rekoding av variabelen og de tilhørende verdiene i forkant av analysen. I forbindelse med plottingen av dataene er dette derimot omgjort slik at det er snittalderen i hver gruppe som står som den enkelte verdien. For å få aldersgrupper som er enklere å forholde seg til i en slik analyse, men at det likevel ble riktig i forhold til de eksisterende dataene og verdiene, ble det foretatt en rekoding.

3.5 Analysemetoder

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av bivariate analyser for å undersøke oppgavens forskningsspørsmål. For å sikre valide resultat er det kjørt kjikvadrat-tester på alle analysene. Sammen med dette har teori og tidligere forskning fungert som utgangspunkt for oppgavens diskusjonsdel, og på bakgrunn av dets innhold og omfang må dette også anses for å være en del av drøftingsgrunnlaget.

Bivariate analyser er en enkel form for undersøkelse av sammenheng mellom to variabler (Johannessen et al., 2016). Det finnes ulike typer av bivariate analyser, og denne studien tar utgangspunkt i krysstabeller. Ved hjelp av krysstabeller kan man undersøke en avhengig variabel opp mot en uavhengig variabel. Avhengig og uavhengig variabel kan forklares gjennom hvilken av dem som har mulighet til å påvirke den andre, og i forbindelse med denne studien vil kjønn og alder være åpenbare uavhengige variabler, fordi hva man mener er de viktigste målene for undervisning i demokrati og medborgerskap ikke har noen form for mulighet til å påvirke respondentens kjønn eller alder. Variabelen som sier noe om respondentens undervisningsfag er ikke nødvendigvis like tydelig en uavhengig variabel, men må nødvendigvis komme før hva man mener er de viktigste målene for undervisning i demokrati og medborgerskap, fordi man ikke ville vært lærer uten å undervise i et fag.

3.6 Undersøkelsens gyldighet

Reliabilitet og validitet sier noe om forskningens kvalitet, gyldighet og pålitelighet, og er derfor et nødvendig diskusjonstema.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til hvilke data som brukes, hvordan denne er samlet inn og bearbeidet, i tillegg til hvor nøyaktig dataene er (Johannessen et al., 2016). Det finnes flere måter å teste datas reliabilitet på. Et alternativ er test-retest, hvor samme undersøkelse gjøres på samme gruppe på to ulike tidspunkt (Johannessen et al., 2016). Ved samme resultat begge gangene er dette et tegn på høy reliabilitet. En annen måte å teste reliabiliteten på er at flere forskere gjennomfører samme undersøkelse. Dette knyttes til interreliabilitet (Johannessen et al., 2016). Begge disse alternativene bringer likevel med seg økonomiske og tidsmessige begrensninger både for respondenten og leverandør av undersøkelsen, og det ville derfor vært nærmest umulig å gjennomføre en undersøkelse som ICCS 2016 flere ganger for å teste reliabiliteten. I ICCS 2016 handler derfor forskningens reliabilitet i større grad om å redegjøre for forskningsprosessen slik at den i teorien *kan* gjennomføres på nytt. Dette er et sentralt premiss innen forskning, og omtales som forskningens etterprøvbarehet.

3.6.2 Validitet

Validitet handler mer direkte om dataenes gyldighet. Dette innebærer at man faktisk har målt det man gir seg ut for å måle. I denne sammenhengen er arbeidet med operasjonaliseringen av temaet for undersøkelsen fullstendig avgjørende. I operasjonaliseringen gjør man temaet man ønsker å undersøke *målbart*, og bryter det ned i mindre bestanddeler som lettere lar seg måle. I en spørreundersøkelse må man i tillegg være svært bevisst hvilke svaralternativer respondenten kan velge mellom. Dersom respondenten ikke finner et adekvat svaralternativ risikerer man både tilfeldige og systematiske målefeil, og dette kan videre gå utover dataenes validitet.

I denne studien benytter jeg meg av data fra en allerede gjennomført undersøkelse, og jeg har derfor liten mulighet til å påvirke verken reliabiliteten og validiteten. Eksempelvis ville det kanskje vært naturlig å inkludere et tredje alternativ på *Q3 Er du kvinne eller mann?* i 2023, men dette ville i neste omgang ha gått utover diskusjonens gyldighet, da det aktuelle teoretiske og forskningsmessige grunnlaget for denne oppgaven baserer seg på en todeling av kjønn. Det er likevel avgjørende at jeg har valgt passende variabler for å belyse min problemstilling.

IEA har selv foretatt grep for å sikre dataenes gyldighet. For eksempel krever de en svarprosent på over 85% hos alle gruppene av respondenter, og de fastsatte en nasjonal observatør som ble sendt til 15 tilfeldig valgte skoler (Svagård & Huang, 2017). Både svarprosent og en slik observatør bidrar til å øke dataenes gyldighet. Kravet til svarprosent på over 85% sikrer et stort nok utvalg til at funnene i utvalget kan generaliseres tilbake til populasjonen. Den nasjonale observatøren sikret at dataene ble samlet inn på en forskriftsmessig måte. Fordi ICCS 2016 var en internasjonal undersøkelse, ble det også foretatt en oversettelse av spørsmålene til det enkelte språket. I norsk sammenheng ble det oversatt til både bokmål og nynorsk. Alle spørreskjemaene, inkludert lærerskjemaet gjennomgikk tre runder med godkjenning (Svagård & Huang, 2017). Disse rundene besto av 1) tilpasning til norsk kontekst, 2) oversettelse og 3) oppsett/utseende. Alle disse omgangene ble kontrollert av IEA.

3.7 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer for å sikre at forskningsetikken ivaretas. Disse retningslinjene består blant annet av en rekke normer som har blitt utarbeidet over tid, og som har forankring i det internasjonale forskningsfellesskapet (NESH, 2021). Den første av disse grunnleggende normene er sannhetsnormen, som dreier seg om at forskeren søker etter sannhet, og er ærlig og redelig. I tillegg foreligger det en rekke metodologiske normer som blant annet knytter seg til forskningens etterprøvnbarhet. Forskning er videre regulert av institusjonelle normer, som skal bidra til at forskningen blant annet er uavhengig og kritisk (NESH, 2021).

Det er i hovedsak IEA som har måtte forholdt seg til de forskningsetiske retningslinjene, da mine undersøkelser baserer seg på allerede foreliggende data. Det har likevel vært nødvendig å sikre åpenhet i mine undersøkelser, og jeg har forsøkt å etterstrebe dette gjennom hele prosessen. I tillegg har det vært mitt ansvar å sørge for å vite hvordan dataene er innhentet, og dette er også redegjort for tidligere i oppgaven. Jeg har på denne måten forsøkt så godt som mulig å gjøre forskningsetiske vurderinger gjennom hele prosessen.

På bakgrunn av det forskningsetiske grunnprinsippet om krav til informert samtykke for deltakelse i forskning, sto alle respondentene til lærerskjemaet fritt til å avgjøre om de ønsket å delta eller ikke. Når svarprosenten likevel er så høy som over 85% må man kunne anta at det ligger en form for motivasjon bak deltakelse i undersøkelsen. Dette kan være på bakgrunn av konsekvenser resultatene i undersøkelsen kan ha for respondentenes fremtidige arbeid, og at funnene kan si noe om hele den norske lærerstanden.

3.8 Studiens begrensninger

På samme måte som de fleste undersøkelser, særlig innen samfunnsvitenskap og humaniora, har også denne undersøkelsen sine begrensninger. Noen av disse begrensningene er knyttet til metodologiske valg som er foretatt underveis, blant annet ved gruppering av lærerne. Ved forberedelse til analyse av datamaterialet ble respondentene plassert i to grupper basert på det undervisningsfaget de underviser flest timer i. Fordi demokrati og medborgerskap unektelig er nært knyttet til samfunnsfaget, og lærerne i samfunnsfag er de eneste med formell utdanning til å undervise i temaet, er disse skilt ut som en egen gruppe. Den andre gruppen består derfor av de lærerne som ikke har oppgitt samfunnsfag som et av fagene de underviser flest timer i. Det kan derfor tenkes at en annen gruppering eller sortering av lærerne kunne gitt andre resultater.

En annen begrensning som ligger naturlig i denne oppgaven er at datamaterialet er fra 2016, og demokrati og medborgerskap ikke ble innført som tverrfaglig tema før innføringen av LK20 høsten 2020. Dermed kan det diskuteres om lærerne har endret noe av sin oppfatning og forståelse av temaets innhold etter dette ble læreplanfestet slik det ble i 2020. Samtidig må det presiseres at arbeid med demokrati (og medborgerskap) i skolen ikke bare er en læreplanfestet aktivitet, men er også en del av Formålsparagrafen i Opplæringsloven. Tematikken er likevel mer aktuell enn noen gang, og er derfor naturlig å diskutere i en slik oppgave. En tredje begrensning kommer fra de organisatoriske forutsetningene gitt fra IEA, med at det ikke var krav til lærerne som besvarte undersøkelsen at de underviste en klasse som deltok i undersøkelsen. Alle lærerne som underviste minst 1 time pr. uke på 9. trinn på en uttrukket skole det aktuelle skoleåret var kvalifiserte til å besvare undersøkelsen. Dermed var det ikke mulig å undersøke sammenhenger mellom lærerens undervisningspraksis og elevenes besvarelser.

4 Analyse

Tabellene under gir en oversikt over antall lærere i de ulike gruppene som analyseres videre i denne studien. Totalt er det 2010 lærere som har deltatt i undersøkelsen. 11,2% (226) underviser mest i samfunnsfag, mens 88,8% underviser mest i andre fag.

Tabell 4.1 Kjønnfordeling blant lærerne. Prosent. N (2010)

| | Samfunnsfaglærere | Ikke samfunnsfaglærere | Totalt |
|---------------|--------------------------|-------------------------------|---------------|
| Mann | 47,3 | 36,2 | 37,5 |
| Kvinne | 52,7 | 63,8 | 62,5 |
| Sum | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| N | 226 | 1784 | 2010 |

Tabell 4.2 Aldersfordeling blant lærerne. Prosent. N (2010)

| | Samfunnsfaglærere | Ikke samfunnsfaglærere | Totalt |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------|
| Under 40 år | 41,6 | 40,3 | 40,4 |
| 40-49 år | 32,7 | 31,7 | 31,8 |
| 50 år og eldre | 25,7 | 28,0 | 27,7 |
| Sum | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| N | 226 | 1784 | 2010 |

Frekvenstabellene viser at den prosentvise fordelingen på alder er tilnærmet lik i alle tre gruppene, både gruppen av samfunnsfaglærere, de som ikke er samfunnsfaglærere og den totale lærergruppen. I oversikten over respondentenes kjønn ser vi at det er en jevnere fordeling mellom kjønnene blant samfunnsfaglærere enn både mellom de lærerne som ikke underviser i samfunnsfag og den totale fordelingen. Fordi gruppen av samfunnsfaglærere er mindre, vil det kreve større forskjeller for at disse skal slå ut som signifikante i analysen.

4.1 Samfunnsfaglærere – ikke samfunnsfaglærere

Den første bivariate analysen som ble kjørt var mellom den uavhengige variabelen som skiller mellom samfunnsfaglærere og de som ikke underviser i samfunnsfag, og den avhengige variabelen er spørsmål 14 fra spørreskjemaet for lærere: «Hva ser du på som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap?».

Tabell 4.3 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant samfunnsfaglærere og ikke samfunnsfaglærere. Prosent. N (2010)

| | Underviser ikke samfunnsfag | Underviser samfunnsfag | Total | Prosent-diff. | P-verdi |
|---|-----------------------------|------------------------|-------|---------------|---------|
| Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner | 43,1 | 61,1 | 45,1 | 18,0 | <,001 |
| Å fremme respekt for og trygging av miljøet | 39,9 | 23,1 | 38,0 | 16,8 | <,001 |
| Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter | 18,4 | 21,8 | 18,7 | 3,4 | ,228 |
| Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning | 44,6 | 31,9 | 43,2 | 12,7 | <,001 |
| Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter | 33,9 | 46,3 | 35,3 | 12,4 | <,001 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet | 13,2 | 15,7 | 13,5 | 2,5 | ,306 |
| Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning | 75,8 | 83,8 | 76,7 | 8,0 | ,009 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen | 14,7 | 10,6 | 14,3 | 4,1 | ,106 |
| Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme | 19,2 | 13,9 | 18,6 | 5,3 | ,060 |
| Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement | 4,9 | 8,3 | 5,2 | 3,4 | ,031 |

Ut fra tabellen finner vi signifikante forskjeller mellom samfunnsfaglærere og ikke-samfunnsfaglærere på flere områder. Den første (Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner) og den siste (Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement) variabelen i tabell 4.3 kan forklares som tradisjonelle deler av demokratiopplæringen, og vi ser at kjikvadrat-testen finner at forskjellene mellom de som underviser mest i samfunnsfag og de som ikke gjør det, er signifikante.

Tabellen viser hvor mange prosent av de norske lærerne som har markert den enkelte verdien som ett av tre punkt de mener er viktigst i undervisningen i demokrati og medborgerskap. Hos de som har samfunnsfag som ett av de fagene de har flest timer i pr. uke, er det helt klart utvikling av elevenes evne til kritisk og uavhengig tenking som skårer høyest, hvor over 80% av den gitte gruppen har markert dette som ett av de tre viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap. Dette er også det de som ikke underviser mest i samfunnsfag mener er det viktigste. Signifikansnivået viser likevel at forskjellen mellom gruppene er stor nok, og man kan generalisere dette funnet fra utvalget

tilbake til populasjonen. Foruten kritisk og uavhengig tenkning, som må forstås som en veletablert del av grunnlaget for skolens samfunnsmandat, er det for over 60% av samfunnsfaglærerne også viktig å fremme institusjonell kunnskap, rundt både politiske, demokratiske og samfunnsmessige institusjoner. Forskjellen mellom samfunnsfaglærere og de som ikke underviser i samfunnsfag på dette området slår ut som signifikant. Det området som skårer nest høyest blant de som ikke underviser mest i samfunnsfag er det som knyttes til utvikling av evner til konfliktløsning. Også på denne verdien er forskjellen mellom de to gruppene signifikant.

Hovedinntrykket av denne bivariate analysen er likevel at samfunnsfaglærere velger en del kunnskaper og ferdigheter som kan forklares som en del av en tradisjonell demokratiopplæring, og at dette ligger til grunn når de må ta et valg om hva de ser på som de viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap. Av de variablene hvor samfunnsfaglærerne skårte høyest, og som ble målt til p-verdi $< ,05$, finner vi både det å fremme kunnskap om institusjonene, det å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter, forberede elevene på fremtidig politisk engasjement og utvikling av evnen til kritisk og uavhengig tenkning. Særlig de tre første nevnte områdene, institusjonene, rettigheter og plikter og politisk engasjement, kan til sammen danne et mål på tradisjonell demokratiopplæring.

Det er likevel ikke like enkelt å forklare fellesnevneren hos respondentene som ikke har samfunnsfag som ett av de fagene de underviser i mest. Av de variablene hvor de som ikke underviser mest i samfunnsfag skårte høyest, finner vi trygging av miljøet og konfliktløsning. Selv om disse områdene ved første øyekast ser ut til å dekke sprikende områder innen tematikken, har de også fellesnevnerne. Både konfliktløsningskompetanse og kunnskap om og for respekt og trygging av miljøet kan knyttes til kunnskaper og ferdigheter for fremtiden. De lærerne som ikke underviser mest i samfunnsfag vil, slik denne analysen viser, vektlegge andre områder innen demokrati og medborgerskap enn det de som underviser mest i samfunnsfag vil gjøre. De som har samfunnsfag som ett av de fagene de underviser flest timer i velger kunnskaper om institusjoner, rettigheter og plikter og forberedelse til politisk deltakelse når de må velge hva de mener er viktigst i undervisningen i demokrati og medborgerskap. De som ikke har samfunnsfag som ett av fagene de underviser mest i velger på sin side aspekter ved tematikken som ikke nødvendigvis knyttes direkte til det representative demokratiet som styreform. De velger heller områder som har overføringsverdi utover både skolen som institusjon og demokratiet som styreform, og som i større grad er knyttet til demokrati som en type livsførsel fremfor demokrati som styreform. Hovedinntrykket er likevel at gruppen av lærere som ikke underviser i samfunnsfag er mer delt i hva de vektlegger i sin opplæring til demokrati og medborgerskap.

4.2 Alder

Den andre analysen som ble gjort var en bivariat analyse av respondentenes alder opp mot hva de anser som de viktigste målene i undervisning for demokrati og medborgerskap. Alderen til respondenten utgjør den uavhengige variabelen, og «Hva som anses som det viktigste målet for undervisningen i demokrati og medborgerskap» utgjør den avhengige.

4.2.1 Samfunnsfaglærere

Det ble kjørt bivariate analyser av både gruppen med samfunnsfaglærerne og ikke samfunnsfaglærerne opp mot den uavhengige variabelen alder. De ulike målområdene

innen demokrati og medborgerskapsundervisning utgjør også her den avhengige variabelen.

Tabell 4.4 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant samfunnsfaglærere etter alder. Prosent. N (226)

| | Under 40 år | 40-49 år | 50+ år | Total | P-verdi Lineær sammenheng |
|---|----------------|-------------|-----------|-------|---------------------------------|
| Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner | 54,5 | 64,8 | 66,7 | 61,1 | ,254 |
| Å fremme respekt for og trykking av miljøet | 20,5 | 25,4 | 24,6 | 23,1 | ,735 |
| Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter | 31,8 | 11,3 | 19,3 | 21,8 | ,007 |
| Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning | 34,1 | 29,6 | 31,6 | 31,9 | ,830 |
| Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter | 44,3 | 45,1 | 50,9 | 46,3 | ,718 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet | 19,3 | 9,9 | 17,5 | 15,7 | ,242 |
| Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning | 87,5 | 87,4 | 73,7 | 83,8 | ,054 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen | 6,8 | 12,7 | 14 | 10,6 | ,309 |
| Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme | 12,5 | 11,3 | 19,3 | 13,9 | ,378 |
| Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement | 6,8 | 7 | 12,3 | 8,3 | ,453 |

Blant de som har samfunnsfag som ett av fagene de underviser flest timer i løpet av en uke, er det få signifikante forskjeller. Av de områdene som har tilfredsstillende p-nivå, er det området som dreier seg om å forsvare egne synspunkter vektlagt av størst andel fra den yngste gruppen (under 40 år). Vi ser også en tendens til at de to yngste gruppene i større grad vektlegger kritisk og uavhengig tenkning i sin undervisning til demokrati og medborgerskap enn gruppen med de eldste lærerne. Det er mulig at dette skyldes strukturelle endringer i skolen, og kanskje også endringer av styringsdokumenter for skolen mellom de to gruppene (50+ og under 40/40-49år). Den prosentvise forskjellen er relativt stor, til tross for at dette ikke gir tilfredsstillende resultat på kjiqvadrat-testen.

4.2.2 Ikke samfunnsfaglærere

Under er tilsvarende sammenhenger for lærere som underviser mest i andre fag enn samfunnsfag presentert.

Tabell 4.5 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant ikke samfunnsfaglærere etter alder. Prosent. N (1784)

| | Under 40 år | 40-49 år | 50+ år | Total | Lineær signifikans |
|---|-------------|----------|--------|-------|--------------------|
| Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner | 36,5 | 45,3 | 50,3 | 43,1 | <,001 |
| Å fremme respekt for og trygging av miljøet | 38,3 | 41,6 | 42,2 | 39,9 | ,463 |
| Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter | 22,4 | 16,9 | 14,2 | 18,4 | <,001 |
| Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning | 47,8 | 44,9 | 39,8 | 44,6 | ,007 |
| Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter | 33,2 | 33,0 | 35,7 | 33,9 | ,415 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet | 12,8 | 12,8 | 14,2 | 13,2 | ,510 |
| Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning | 77,7 | 75,0 | 74,0 | 75,8 | ,136 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen | 12,5 | 13,4 | 19,4 | 14,7 | ,002 |
| Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme | 20,4 | 16,9 | 20,0 | 19,2 | ,739 |
| Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement | 4,5 | 4,8 | 5,4 | 4,9 | ,514 |

Den eldste gruppen av lærere har størst oppslutning på områdene som knyttes til institusjonell kunnskap og det å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen. Ut fra denne analysen er det grunnlag for å tro at desto eldre lærerne er, jo mer vektlegger de kunnskap om de politiske, demokratiske og samfunnsmessige institusjonene. Det å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen slår også ut på et tilfredsstillende signifikansnivå. Årsaken til denne sterke ulikheten i alder mellom lærere vil nok være sammensatt. En mulighet er at når lærerne/respondentene skal velge fra en liste med viktige områder innen demokrati og medborgerskap, anser de ikke deltakelse i skoledemokratiet som viktig nok i forhold til alternativene. Dette vises i den lave prosentvise andelen av respondenter som har valgt dette som ett av tre viktigste områder i demokrati- og medborgerskapsundervisninga. Det er mulig at de eldre lærerne i større grad forstår demokrati og medborgerskap som demokratisk deltakelse – eksempelvis deltakelse i skoledemokratiet. Analysen viser at jo yngre lærerne blir, jo mindre sentralt mener de dette punktet er. Begreper, slik som demokrati og medborgerskap er, er dynamiske, og det vil være nærliggende å tro at også begrepet demokrati- og medborgerskapsopplæring har endret innhold og form gjennom årenes løp.

Den andre gruppen av lærere (40-49 år), har ingen områder hvor de stikker seg veldig ut, men beveger seg i området mellom de yngste og de eldste lærerne på alle områdene hvor resultatet er signifikant. Andelen respondenter som har valgt punktet som omhandler

institusjonell kunnskap som 1 av 3 punkter, er nærmere den eldste gruppa enn den yngste. Det kan si noe om at endringen av hva opplæring til demokrati og medborgerskap skal inneholde, har skjedd et sted mellom den yngste og mellom-gruppa. Det er likevel interessant at innenfor det å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen, er midt-gruppa nærmere den yngste gruppa enn den eldste. Det er derfor mulig at det er andre faktorer enn endringer i forståelse og oppfatning av innholdet i begrepet demokrati- og medborgerskapsopplæring som ligger til grunn. Samtidig ser vi at vektlegging av variabelen som går på å kunne forsvare egne synspunkt i midt-gruppa er nærmere den eldste gruppa enn den yngste. Området som handler om å utvikle ferdigheter i konfliktløsning ligger nærmere den yngste gruppa enn den eldste.

Hovedinntrykket av tabellen er at de eldste lærerne vektlegger aspekter ved undervisningen i demokrati og medborgerskap som kan oppfattes som tradisjonelle, og kanskje også utdaterte. Dette på bakgrunn av at vi ser at jo yngre lærerne blir, jo mindre fokus er det på tradisjonelle kunnskaper og ferdigheter som knyttes til demokratiet som styresett. Det kan argumenteres for at de yngre lærerne heller oppfatter områder som støtter opp under demokratiet som levemåte i større grad. Med dette menes det ferdigheter som har verdi også utover det representative demokratiet som styreform, eksempelvis utvikling av evnen til å forsvare egne synspunkt og utvikle evner og ferdigheter til konfliktløsning. Også her er oppfatningen at de som ikke er samfunnsfaglærere er mer delt i sin oppfatning av hva som er viktigst innen demokrati og medborgerskap, enn det samfunnsfaglærerne er.

4.3 Kjønn

Analysen av fordelingen på kjønn mellom de ulike aspektene ved demokrati og medborgerskapsundervisningen er gjort i to omganger. Den første viser fordelingen mellom menn/kvinner hos de respondentene som oppga at samfunnsfag var ett av fagene de underviser mest i, og den andre viser på hele gruppen av respondenter.

4.3.1 Samfunnsfaglærere

I tabellen som viser den kjønnsmessige fordelingen mellom de samfunnsfaglærerne er det kun «Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner» som består signifikanstesten og kravet til p -nivå $< ,05$. Det er en litt større andel av menn enn kvinner som anser det «Å fremme kunnskap om politiske, demokratiske og samfunnsmessige institusjoner». Det er likevel bestått signifikanstest med minste mulige margin.

Tabell 4.6 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant samfunnsfaglærere etter kjønn. Prosent. N (226)

| | Kvinne | Mann | Total | Prosentdiff. | P-verdi |
|---|--------|------|-------|--------------|---------|
| Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner | 54,9 | 68,0 | 61,1 | 13,1 | ,049 |
| Å fremme respekt for og trygging av miljøet | 24,8 | 21,4 | 23,1 | 3,4 | ,552 |
| Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter | 19,5 | 24,3 | 21,8 | 4,8 | ,393 |
| Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning | 37,2 | 26,2 | 31,9 | 11,0 | ,085 |
| Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter | 43,4 | 49,5 | 46,3 | 6,1 | ,365 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet | 14,2 | 17,5 | 15,7 | 3,3 | ,504 |
| Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning | 82,4 | 86,4 | 83,8 | 4,0 | ,320 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen | 8,0 | 13,6 | 10,6 | 5,6 | ,180 |
| Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme | 16,8 | 10,7 | 13,9 | 6,1 | ,193 |
| Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement | 7,1 | 9,7 | 8,3 | 2,6 | ,485 |

4.3.2 Ikke samfunnsfaglærere

I analysen av dataene for totale gruppen av lærere som ikke underviser mest i samfunnsfag, finner vi flere interessante og signifikante forskjeller mellom kjønnene.

Tabell 4.7 Prioritering innenfor demokrati- og medborgerskapsundervisning blant ikke-samfunnsfaglærere etter kjønn. Prosent. N (1784)

| | Kvinne | Mann | Total | P-verdi |
|---|--------|------|-------|---------|
| Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner | 38,3 | 51,6 | 43,1 | <,001 |
| Å fremme respekt for og trykking av miljøet | 40,2 | 39,3 | 39,9 | ,705 |
| Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter | 16,2 | 22,2 | 18,4 | ,002 |
| Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning | 48,7 | 37,3 | 44,6 | <,001 |
| Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter | 34,6 | 32,5 | 33,9 | ,361 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet | 12,5 | 14,4 | 13,2 | ,259 |
| Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning | 75,0 | 77,3 | 75,8 | ,283 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse på skolen | 14,9 | 14,4 | 14,7 | ,800 |
| Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme | 21,0 | 15,9 | 19,2 | ,010 |
| Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement | 4,0 | 6,3 | 4,9 | ,033 |

Områdene hvor mennene skårer høyest, og som også kommer ut som signifikant, knyttes til kunnskap om institusjonene, utvikling av evner til å forsvare egne synspunkter og forberedelse til fremtidig politisk engasjement. Mennene ser ut til å vektlegge aspekter ved demokrati og medborgerskap som kan falle inn under kategorien «politikk». Kunnskap om institusjonene forklares inn i denne kategorien på bakgrunn av behov for en grunnleggende forståelse av strukturene som utgjør det norske demokratiet. Det andre området hvor menn skårer høyere enn kvinner er på «Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter». Gode ferdigheter innenfor dette området bidrar til å åpne muligheten for å delta i diskusjoner og argumentasjoner. Slike aktiviteter finnes både i klasse- og skolesamfunnet, men har også åpenbare linjer til demokrati og medborgerskap i senere i livet. Det tredje og siste området som menn vektlegger i større grad enn kvinner, er det å forberede elevene til fremtidig politisk engasjement. Dette punktet svarer til en del av de samme ferdighetene og kunnskapene som de to overnevnte, men er likevel i større grad direkte rettet mot politisk deltakelse og engasjement. Totalt sett ser vi at menn i større grad vektlegger ferdigheter og kunnskaper som mer eller mindre direkte kan knyttes til politisk aktivitet eller deltakelse.

De områdene hvor kvinner skårer høyere enn menn, som også har tilfredsstillende signifikansnivå, er «Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning» og «Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme». Til forskjell fra mennene er det ingen åpenbar sammenheng mellom de to områdene, men de har likevel noen fellestrekk.

Ferdigheter og kompetanse innen konfliktløsning knyttes til mellommenneskelige ferdigheter, og kan si noe om, og lære opp til, hvordan man forholder seg til diskusjon med noen med andre meninger enn seg selv. Det kan argumenteres for hvordan slik diskusjon kan føre til økt innsikt for alle parter. Slik kan dette også knyttes sammen med samtalekompetanse og diskusjonskompetanse. Det andre området hvor kvinner skårer høyere enn menn er innen forebygging av rasisme. I dette ligger det en form for omsorg, som ikke nødvendigvis vises i de målområdene som menn i størst grad vektlegger. Gjennom å støtte utviklingen av strategier for å redusere rasisme ligger det et andreperspektiv som ikke nødvendigvis finnes i de andre områdene. Selv om det å støtte forebygging av rasisme kan være motivert av egne opplevelser med rasisme, er det, slik jeg forstår, først og fremst på makronivå det er snakk om i denne sammenhengen. Det er derfor ikke nødvendigvis forebygging av rasisme på grunnlag av ens egen vinning, men forebygging av rasisme i større skala, kanskje så stort som på internasjonalt nivå. Fellesnevneren mellom disse to områdene kan med dette forklares ved at det går ut over individets personlige utbytte av kunnskaper og ferdigheter innen tematikken. Det svarer heller til kunnskaper og ferdigheter som andre kan dra nytte av at man har, heller enn ens egne kunnskapsutbytte.

De resultatene som er presentert i analysen vil bli diskutert opp mot problemstillingen i neste kapittel. Der vil tidligere forskning og teori sammen med empirien og resultatene danne grunnlaget for å besvare problemstillingen i siste del av oppgaven.

5 Diskusjon

I det følgende kapittelet vil jeg ta for meg resultatene fra analysene og diskutere disse opp mot teori og tidligere forskning, for å videre kunne besvare problemstillingen:

«Hvordan vektlegger ulike grupper av lærere ulike aspekter ved demokrati og medborgerskap, og hvordan kan forskjellene påvirke det faglige innholdet i demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole?»

5.1 Hva er medborgerskap?

For å kunne diskutere oppgavens problemstilling er det nødvendig å presentere ulike oppfatninger av hva medborgerskap og medborgerskapsopplæring er. Dette vil gjøres i det følgende.

5.1.1 Lærerstudenter

Lærerstudenter er kommende lærere som er på tur inn i et helt nytt yrke. De står derfor uten særlig praktisk erfaring med lærerjobben, og deres oppfatninger, meninger og synspunkt vil derfor hovedsakelig bestå av teori og egne opplevelser. Prachagool & Nuangchalerm (2019) fant i sin undersøkelse av thailandske samfunnsfaglærerstudenter at demokratiske rettigheter og likhet var det som skårte høyest. I tillegg skårte spørsmål knyttet til demokratisk deltakelse også høyt. Zyngier (2011) ser en annen tendens, og i sin undersøkelse av australske lærerstudenter finner han at blivende lærere har en mer utfyllende og kritisk forståelse av hva demokrati og medborgerskap er, sammenlignet med de aktive lærerne. I analysen av datamaterialet fra ICCS 2016 finner vi noen av de samme tendensene. Selv om den yngste gruppen som undersøkes i analysen er en samling av alle lærere under 40 år, gir den noen av de samme indikasjonene; de skårer omtrent ni prosentpoeng lavere enn aldersgruppen 40-49 år, og omtrent 14 prosentpoeng lavere enn de eldste lærerne på aspektet som er knyttet til læring om institusjoner. Vektlegging av læring om institusjonene knyttes til en mer tradisjonell demokratiopplæring, hvor demokratiet i hovedsak oppfattes som en styreform. Zyngier (2011) finner at de aktive lærerne i større grad forholder seg til oppfatningen om at kunnskap om valg er nøkkelkomponenten i demokratiopplæringen, og dette synes også i undersøkelsene som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Zyngier (2011) konkluderer til slutt med at en mer utfyllende demokratiopplæring vil føre til mer engasjerte elever og medborgere, og i lys av manglende oppslutning og engasjement blant unge i dagens politiske system må dette kunne sies å være en del av målet.

5.1.2 Aktive lærere

Kerr (2002, som referert i Reichert & Torney-Purta, 2018) konkluderte med at lærernes verdier og oppfatninger har større betydning i land hvor læreplanen er mindre eksplisitt, og sammen med dette er det også etablert en enighet om at læreres personlige oppfatning påvirker deres klasseromspraksis (se for eksempel Fives & Buehl, 2012; Patterson et al., 2012; Sim, 2011, som referert i Reichert & Torney-Purta, 2018). I forlengelsen av funnene til Kerr (2002, som referert i Reichert & Torney-Purta, 2018) undersøker Reichert & Torney-Purta (2018) læreres tanker rundt innholdet i samfunnsfaget og medborgerskapsopplæringa. Denne undersøkelsen bygger på en analyse av data fra ICCS

2009. Resultatene viser at lærere i vestlige land vektlegger kunnskapsoverføring, men at nordiske lærere heller vektlegger uavhengig tenkning og toleranse (Reichert & Torney-Purta, 2018). Dette gjenspeiler seg også i undersøkelsene i denne oppgaven. Vi ser at kritisk og uavhengig tenkning slår klart høyest ut både hos de lærerne som underviser mest i samfunnsfag og de som ikke gjør det, blant lærere i alle aldre og begge kjønn. Dette tyder på at kritisk og uavhengig tenkning er godt innarbeidet i den norske skolen, og blir ansett som en svært viktig del av demokrati- og medborgerskapsopplæringa av svært mange norske lærere.

Weinberg & Flinders (2018) finner at de fleste lærerne i deres undersøkelse vektlegger en mer nyliberal og individualistisk tilnærming til medborgerskapsopplæringen. Dette kan knyttes til det Westheimer & Kahne (2004) omtaler som den personlig ansvarlige medborgeren. Lærerne vektlegger ut fra et slikt syn ferdigheter og kunnskaper som i større grad gagnar den enkelte medborgeren personlig og individuelt, fremfor at det gagnar samfunnet. Dette er ferdigheter som ikke nødvendigvis gagnar samfunnet den enkelte er en del av, men først og fremst individet.

Lukšič (2019) finner at yngre og mindre konservative lærere ser ut til å fokusere på ulikheter i meninger i sin undervisning i demokrati og medborgerskap. Selv om undersøkelsene er foretatt i Slovenia, ser vi i resultatene fra analysen i denne undersøkelsen at dette også er gjeldende i Norge. De yngste lærerne ser ut til å gå mer og mer bort fra aspekter ved demokrati og medborgerskap som er knyttet til en tradisjonell oppfatning, og er blant annet den gruppen som i minst grad fokuserer på å fremme kunnskap om institusjoner i sin undervisning. Derimot vektlegger de heller det å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter. Slik ser det derfor ut til at Lukšičs funn i Slovenia også kan gjelde i Norge. Lukšič (2019) konkluderer likevel med at en vei å gå for at lærerne skal velge en mer flerdimensjonal tilnærming til medborgerskapsopplæringa, kunne vært gjennom å utvide lærerutdanningen til å bli femårig - slik den er blitt i Norge. En av utfordringene med demokrati- og medborgerskapsopplæringens status i Norge er, til tross for økning i utdanning og fokus på kompetanseheving av lærere de siste årene, at dette tverrfaglige temaet ikke blir forstått som temaer med faglig forankret innhold, og videre ikke vektlagt og fokusert på i lærerutdanningen.

5.1.3 Lærerutdannere og forskning

Lærerutdannere har et særskilt oppdrag i arbeidet med demokrati og medborgerskap i skolen. Det er disse som har mulighet til å forberede kommende lærere til å få de verktøyene de behøver for å drive en slik opplæring av og for elevene. Estelles & Romero (2019) finner i sin undersøkelse at de ni informantene som deltok fordelte seg jevnt inn i Westheimer & Kahnes (2004) tre idealtyper av medborgere. Informantene sier videre hva de mener er riktig undervisningsmessig tilnærming til medborgerskap. De lærerutdannerne som knyttes til en opplæring til personlig ansvarlige medborgere mener at et eget medborgerskapsfag er den beste tilnærmingen. De som knyttes til den deltakende medborgeren mener medborgerskap som et tverrfaglig tema er det beste alternativet, og de som passer inn under undervisning for rettferdighetsorienterte medborgere mener at medborgerskap heller skal være som en grunnmur i utdanninga enn et eget fag eller som tverrfaglig tema. Dermed er det etablert en viss indikasjon på sammenheng mellom hvordan man lærer opp lærere til å drive undervisning og hvilken rolle medborgerskap bør ha i skolen. Ut fra analysen ser vi at det er klare forskjeller mellom ulike grupper av lærere, og i tillegg til manglende fokus på utdanning til medborgerskapsopplæring i lærerutdanninga, ser vi at det kan være behov for å diskutere en alternativ tilnærming til medborgerskapsopplæring i skolen. Vi ser at enkelte områder knyttet til demokrati- og

medborgerskapsopplæring er så godt innarbeidet i alle grupper av lærere, slik som arbeid med kritisk og uavhengig tenkning, at en del av forutsetningene for å i større grad forstå medborgerskapsopplæring mer som en grunnmur, allerede ligger til grunn.

Det er likevel behov for at tematikken blir tatt opp i lærerutdanninga, slik at kommende lærere blir bevisst hvordan man kan arbeide med dette i skolen. Westheimer (2022) mener at minst en del av løsningen på det stadig svakere demokratiet ligger hos lærerutdannerne. En av utfordringene i dag er at det også mangler vektlegging av demokrati og medborgerskap i lærerutdanninga, i tillegg til de to andre tverrfaglige temaene. I tillegg til manglende beskrivelser av hva temaet skal innebære i skolens styringsdokumenter, blir det særlig utfordrende for lærerne å forstå hva som faktisk skal inngå i deres arbeid med temaet. Likevel er det opp til den enkelte læreren å tolke hva det innebærer i deres fag.

5.2 Skolens demokratiske potensial

Basert på skolens demokratiske potensiale, er det belegg for å argumentere for at man kan arbeide med demokrati og medborgerskap i skolen. Det er også en gjennomgående diskusjon rundt lav valgoppslutning hos unge, særlig ved lokalvalg (Børhaug, 2021b: 97). Derfor blir dette i neste omgang en diskusjon om hvordan man kan sikre politisk engasjement også hos de kommende generasjonene, hva politisk mestringstro er, og hvordan man kan øke denne hos unge. Demokrati og medborgerskap skal være fokusområder i alle land tilknyttet Europarådet etter 2010 (Europarådet, 2010). Hvordan dette er blitt grepet an i de enkelte medlemslandene er i stor grad varierende. England valgte å innføre et eget fag, mens Norge vurderte det til at et tverrfaglig tema var tilstrekkelig. Likevel har ingen av disse to landene nedlagt krav om utdanning for å undervise i tematikken. Det later til at temaet, og også *faget* i engelsk sammenheng, ikke fagliggjøres, og blir presentert som noe som hvem som helst kan undervise i. Hva skjer da med elevenes utbytte av demokrati- og medborgerskapsopplæringa, det som skal ligge til grunn for demokratiets fremtid?

5.3 Hvilke forutsetninger ligger til grunn for opplæring i medborgerskap?

En annen del av utfordringene med innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema etter den nye læreplanen, er mangelen på organisering og planlegging av hvordan dette skal fungere i praksis. Slik analysen viser er det forholdsvis store og signifikante forskjeller mellom hvordan lærere som underviser i samfunnsfag og de som ikke gjør det griper an temaet. Det vises klart at det vektlegges ulikt, og at ulike aspekter forstås som viktige av ulike lærergrupper. Særlig er forskjellen mellom samfunnsfaglærere og ikke-samfunnsfaglærere forholdsvis stor når det kommer til dette. Samfunnsfaglærere ser ut til å prioritere tradisjonell demokratikunnskap, mens gruppen av andre lærere er mer splittede i sine oppfatninger.

Det er særlig interessant at de *største* ulikhetene ikke ligger mellom samfunnsfaglærere og de som ikke underviser i samfunnsfag, men innad i gruppen av lærere som ikke underviser av samfunnsfag. Dette blir stående som et forskningspraktisk bevis på nødvendigheten av fagliggjøring av også dette tverrfaglige temaet. Risikoen ved å ufagliggjøre temaet, slik det gjøres i dag, er at kommende generasjoner får sin medborgerskapsopplæring kun på bakgrunn av sine enkeltlæreres individuelle oppfatninger av medborgerskap. Kerr (2002, som referert i Reichert & Torney-Purta, 2018) konkluderer med at lærernes verdier og oppfatninger har større innvirkning i land hvor

læreplanen er mindre eksplisitt, slik den nå er i Norge. I neste omgang vil dette kunne føre til at lærere fungerer som sosialiseringssagenter slik også barnas foreldre gjør – og selv bidrar til ytterligere sosioøkonomisk reproduksjon og ytterligere økte forskjeller. Kahne & Middaugh (2008) viser at det allerede er en tendens til at studenter og elever av høyere sosioøkonomisk bakgrunn får en større del av medborgerskapsopplæringen, og at dette i neste omgang fører til ulik distribusjon av muligheter til å praktisere demokratisk engasjement. På bakgrunn av dette er det derfor helt nødvendig å diskutere en mer uttalt offentlig demokratipedagogikk, som kan bidra til å sikre alle elevers opplæring i demokrati og medborgerskap i skolen. Dette kan også bidra til å jevne ut forskjellene i tilgang på demokratisk og politisk deltakelse i neste omgang.

5.4 Hva skal temaet innebære? Og hvordan skal læringen foregå i praksis?

Slik analysen viser, vektlegger samfunnsfaglærere i større grad ferdigheter og kunnskaper knyttet til demokrati som styreform i sin undervisning for demokrati og medborgerskap. Selv om det er interne forskjeller også i denne gruppen, knyttet til alder og kjønn, er forskjellene likevel mindre enn de er mellom de lærerne som ikke underviser i samfunnsfag. Samfunnsfaglærerne er de eneste som har kompetanse til å undervise om de tradisjonelle formene av demokrati; eksempelvis om valg, politiske og samfunnsmessige institusjoner og politiske parti. På bakgrunn av både formell utdanning og allerede oppslutning om dette, er det kanskje naturlig at denne gruppen fortsetter å vektlegge dette i sin undervisning. Dermed må de andre fagene tilrettelegge for en annen form for demokrati- og medborgerskapsopplæring.

Opplæring gjennom demokrati i skolen vil også fungere som et mer deltakende og aktivt alternativ til den teoretiske dominansen i dagens skole. Dersom man i større grad fokuserer på ferdigheter knyttet til demokrati og medborgerskap fremfor kunnskaper i arbeidet med det tverrfaglige temaet, vil man også kunne tilby demokratiopplæring gjennom sekundærsosialiseringen i skolen. I neste omgang vil dette kunne fungere styrkende for elever med andre kapitalformer enn de elevene som resultatmessig gjør det godt på skolen, og som passer inn i den mer teoretiske skolehverdagen (Stray, 2012). Slik kan en mer deltakelsesorientert demokrati- og medborgerskapsopplæring også fungere utjevne. Det å føle at man er inkludert, og føle at man spiller en rolle som medborger i skole- og klasseromsdemokratiet, vil kunne styrke elevenes politiske mestringstro - og i neste omgang også bedre forutsetningene for fremtidig demokratisk deltakelse og engasjement. Dette fordrer i første omgang at læreren legger opp til et klasserom og en undervisning hvor det er rom for dette. I dag later opplæringen i demokrati og medborgerskap til å være mer tilfeldig enn planlagt, i alle fall i andre fag enn i samfunnsfaget, og det er opp til den enkelte læreren hvordan dette blir grepet an i klasserommet. Basert på resultatene fra analysen, er det grunn til å tro at en mer faglig forankret opplæring til demokrati og medborgerskap hadde gagnet elevene både på kort og lang sikt. Forskjellene mellom grupper av lærere er for store til å overse, og for store til å ikke diskutere. Stray (2012) skriver rundt utfordringer knyttet til skolens demokratipedagogikk etter LK06, men tematikken er like fullt aktuell i dag. En av hovedutfordringene Stray (2012) skisserer er knyttet til manglende beskrivelser av skolens demokratiske mandat i de kunnskapspolitiske styringsdokumentene. Den beskrivelsen vi finner i LK20 må kunne beskrives som både tynn og mangelfull - særlig med tanke på den skolepolitiske vektleggingen av demokrati og medborgerskap etter den nye læreplanen.

5.5 Hva skal demokrati og medborgerskap i skolen være?

En rekke aktuelle forfattere på tematikken, i tillegg til Maktutredningen fra 2011, tar til orde for et eget demokratifag i skolen. Dette er helt klart en mulig vei å gå, og har mange fordeler knyttet til blant annet bevisstgjøring av demokratiets viktighet og synlighet i skolehverdagen til elevene, samt kontinuiteten et eget fag vil kunne skape. Uten dette, og med utgangspunkt i blant annet Stray (2012), er det en viss fare for at det nåværende tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap koker bort i blandingen av alle andre tema man skal gjennom i ulike fag. Dette vil kunne føre til en neglisjering av det tverrfaglige temaet, og at det i større grad kanskje oppleves som "noe man bare må gjennom", eller at det akkumulerer i mer eller mindre gjennomtenkte handlinger eller undervisningsopplegg som i etterkant "sikkert kan puttes inn under demokrati og medborgerskap".

En annen alternativ tilnærming er å anse demokrati og medborgerskapsopplæring som grunnleggende for skolens virke. Dersom man tar utgangspunkt i at medborgerskapsopplæringa i større grad skal fungere som en grunnmur heller enn et separat fag eller tverrfaglig tema, vil arbeidet med åpne klasseromsklima og dialog i klasserommet ligge mer naturlig. Gjennom meningsutveksling og meningsbrytning blir man utsatt for andres oppfatninger og synspunkt. Wittek (2012) argumenterer for en undervisning som vektlegger dialog, særlig på bakgrunn av de sosiale erfaringene dialogen bringer med seg og tar utgangspunkt i. En slik erfaring i skolen vil også gi demokratisk utbytte i form av trening til deltakelse i storsamfunnet. I tillegg knyttes dette til argumentasjonskompetanse, som i neste omgang også har åpenbare fordeler knyttet til fremtidig engasjement og deltakelse. Vi ser i analysen av datamaterialet at mange lærere, særlig yngre, vektlegger arbeid med utvikling av elevenes evner og ferdigheter i konfliktløsning. Dette kan svare til en tendens om at yngre lærere har en mer helhetlig forståelse av demokrati og medborgerskap, og at de vektlegger andre aspekter enn eldre lærere. Det ser vi også i analysen, hvor eldre lærere vektlegger aspekter som i større grad er knyttet til en mer tradisjonell forståelse av demokrati og medborgerskap.

5.6 Ungdommer som aktiv del av demokrati og medborgerskapsopplæringa

Ungdommer må anses som en demokratisk ressurs, hvor en av utfordringene for å kunne benytte seg av denne ressursen ligger i at det mangler arenaer hvor ungdommer kan delta. Ungdommer opplever en rekke endringer i løpet av sin ungdomstid, og innehar førstehånds, ferske erfaringer rundt eksempelvis løsrivelse, psykiske og fysiske endringer. Selv om dette ikke nødvendigvis er direkte overførbart til demokratiet i seg selv, besitter ungdommene en stor endringskompetanse som kan utgjøre viktige faktorer for utviklingen av demokratiet i fremtiden. Demokrati og medborgerskap må forstås som dynamiske begreper, og dagens definisjon av begrepsparet svarer hverken til 1814-demokratiet eller til 2070-demokratiet. Begrepet får innhold av samtidens strømninger, og farges av de som tar en aktiv del i det. For snart 50 år siden sto debatten om stemmerett for 18-åringer. I dag diskuterer vi stemmerett for 16-åringer. Dette blir stående som et praktisk eksempel på det dynamiske demokratiet. Det prates høyt og mye om sviktende oppslutning blant unge i politikken, særlig ved lokalvalg (Børhaug, 2021b: 97). Samtidig skriver Stray (2012) at manglende arenaer for utprøving er en av grunnene til sviktende ungdomspolitisk deltakelse. Det er mulig at det norske demokratiet må åpnes opp for nye impulser, kanskje særlig impulser fra en gruppe med stor endringskompetanse, slik ungdommer utgjør.

På tross av dalende ungdomsinteresse for de tradisjonelle politiske arenaene, er det økning i deltakelse i andre lokale aktiviteter. Det ser ut til at det klassiske representative demokratiet er i ferd med å bli avløst av et mer deltakerdemokratisk ideal, hvor det i større grad er folkets direkte deltakelse som utgjør dynamikken i de politiske prosessene (Ødegård, 2012). Politikken rundt demokratiets fornyelse bør diskuteres, slik at det kan tilpasses ungdommens nye måter å forstå demokratiet og politikken på, og vi må bli fortrolige med at ungdoms nye form for engasjement ikke passer inn i de etablerte deltakelsesformene. Jeg bygge videre på dette, og argumentere for at ferdigheter innen demokratisk medborgerskap må være på plass. Dette er i neste omgang knyttet til styrking av ungdommers politiske mestringstro, som er bevist at kan styrkes gjennom en mer deltakende og aktiv tilnærming til demokrati og medborgerskap. Det er nærliggende å knytte dette til det Sætra (2020) skriver om at praksis og nåtid er primært, og at forberedelse og fremtid er sekundært. Dersom alt elevene lærer om medborgerskap og demokrati er forbeholdt fremtiden, innebærer dette samtidig en implisitt beskjed om at deres nåværende stemme ikke er tilstrekkelig eller meningsfull. Dette kan videre føre til svekking av ungdommers politiske mestringstro, og vil i beste fall bety at de velger å ikke delta. En mer kritisk konsekvens dette kan bringe med seg, er knyttet til svekking av tillit til demokratiet, og kan føre til at enkelte trekkes mot det som tidligere i oppgaven er omtalt som «failed citizenship» (James Banks, 2017).

5.7 Hvordan drives det i dag?

5.7.1 Den enkelte lærers rolle i demokrati- og medborgerskapsopplæringa

Etter innføringen av LK20 i 2020 fikk den enkelte lærer økt tillit i form av økt valgfrihet i sitt arbeid. Fordi læreren er den som er ansvarlig for alt som skjer av faglig aktivitet i klasserommet, og fordi læreren ofte er det voksne mennesket barn og ungdommer møter mest i løpet av en dag, er deres tilnærming til opplæringen avgjørende for hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene sitter igjen med etter undervisningen. Dette gjelder også de tverrfaglige temaene i læreplanen. På bakgrunn av dette vil dermed lærernes bakgrunn og individuelle forutsetninger spille en sentral og avgjørende rolle i undervisningen og opplæringen til demokrati og medborgerskap. Manglende opplæring av lærere er en utfordring også i England, hvor mange lærere selv mener de ikke er godt nok forberedt til å undervise i citizenship-faget (Weinberg & Flinders, 2018).

Diskusjonen om demokrati og medborgerskap heller skulle vært et fag har vært et faktum også i Norge. Etter Maktutredningen (NOU 2011, 20) ble dette foreslått også for den norske skolen. I England har citizenship vært et selvstendig fag siden 2002. Dette har likevel ikke foregått uten kontroverser, for England og Storbritannia må kunne anses for å være et mer politisk polarisert demokrati enn det norske på en rekke områder. I tillegg er de sosioøkonomiske forskjellene enda større enn i Norge, og politikken påvirker i større grad livene til privatpersoner. Dette er noen av grunnene til at diskusjonen rundt inkludering av demokrati i skolehverdagen til alle barn har stått sterkt. Hovedargumentene mot dette dreier seg om frykt for politisering av skolen, som i utgangspunktet skal være en politisk nøytral institusjon i demokratiet. Utfordringene med citizenship-faget i England har vært mange, og er i noen grad preget av manglende organisering i forkant av innføringen av faget. Slik Weinberg & Flinders (2018) skriver, er en av utfordringene knyttet til manglende utdanning hos lærere, og at det er ytterst få lærere som faktisk har kompetanse tilpasset faget. Slik jeg ser det, er dette også en av utfordringene i Norge. Samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet behøver 30 studiepoeng for å undervise i faget, like mye som er nødvendig i alle andre fag enn norsk, matematikk, samisk og norsk tegnspråk

(Utdanningsdirektoratet, 2021). De som ble ansatt før 1. januar 2014, og som hadde tilfredsstillende utdanning ved ansettelse, er likevel fritatt fra dette kravet frem til 2025. Slik Weinberg & Flinders (2018) viser, blir opplæring i demokrati- og medborgerskapsundervisning bortprioritert i lærerutdanningen til fordel for blant annet generell undervisning og opplæring i undervisningsstrategier. Dermed blir kjernen i det som skal være grunnlaget for elevenes forutsetninger for å være og bli aktive og demokratiske medborgere underminert og oversett på utdanningsnivå, og det er igjen opp til den enkelte læreren hvordan han eller hun vil gripe an det tverrfaglige temaet i sin undervisning. Slik også analysen viser er det grunn til å tro at utdanningen til lærerne kan ha påvirkning på elevenes utbytte av undervisningen i demokrati og medborgerskap. Både gjennom analysene knyttet til samfunnsfaglærere og ikke samfunnsfaglærere og analysene knyttet til alder, viser at det er signifikante forskjeller i hvilke aspekter innen tematikken som blir vektlagt av ulike grupper av lærere. Det ser blant annet ut til at samfunnsfaglærere vektlegger områder som er knyttet til tradisjonell demokratikunnskap og -opplæring. Dette ser vi i deres prioritering av læring om eksempelvis politiske, demokratiske og samfunnsmessige institusjoner og borgernes rettigheter og plikter. Det er også denne formen for kunnskap om demokrati som tradisjonelt og naturlig er knyttet til samfunnsfaget. Samfunnsfaglærerne er også de eneste som har formell kompetanse til å drive undervisning og opplæring i dette gjennom sin utdanning. Dermed kan man argumentere for at behovet for kunnskap om demokrati kan eller bør dekkes av samfunnsfaglærerne, og at det heller er de andre formene for demokratiopplæring, opplæring *for* og *gjennom* demokrati, som bør dekkes av andre lærere i andre fag.

5.7.2 Elevråd

I hvilken grad den treningen i demokrati elevene har mulighet til å få i skolen må likevel anses for å være begrenset, både i omfang og innhold. Kjetil Børhaug (2021a) stiller seg kritisk til om skolen kan tilby elevene erfaringer rundt demokrati. Børhaug (2007) fant fire punkter for interaksjon mellom elevråd og skoleledelse i sin undersøkelse. Hovedinntrykket er at alt elevrådet foretar seg, på en eller annen måte må gjennom skoleledelsen eller ansvarlig lærer for at det skal være gyldig. «Lærarane og skuleleiinga er velvillige og vil gjerne lytta, men dersom elevinnspela vert sett som ufornuftige eller i strid med andre omsyn, kostar det lite å sjå bort frå dei» (Børhaug, 2021a: 152). Selv om diskusjoner og samtaler mellom elevråd og rektor har som formål å finne felles beste løsning, er det liten tvil om at rektors meninger vil veie tyngst dersom det oppstår motstridende interesser. Dette kan også forklare noe av funksjonen til ungdomsrådet i den enkelte kommunen. Ungdomsrådene fungerer som rådgivende organ, uten reell makt og innflytelse utover den de er tildelt fra kommunestyret. Børhaug (2021a) presiserer likevel at det finnes lite forskning på ungdomsrådets faktiske gjennomslagskraft og kommunestyrets incentiv for å ta hensyn til ønsker fra ungdomsrådet. Spørsmålet om noe annet enn «voksen-demokratiet» kan bidra til trening i demokratisk deltakelse, er dermed legitimt, fordi man vil fra et slikt perspektiv ha vanskeligheter for å finne argumenter for at verken elevråd eller ungdomsråd er fullt demokratiske.

Selv om verken elevråd eller ungdomsråd kan forstås som fullt demokratiske, tilbyr de likevel erfaringer knyttet til blant annet dialog og meningsutveksling som kan overføres til andre områder. Det ville på en annen side også vært utfordrende om elevenes stemme hadde blitt for mye vektlagt. Børhaug (2017, s.8) mener det er utfordrende dersom demokratiopplæringen i skolen tar utgangspunkt i elevenes liv, og innprenter dem med den tro at demokrati betyr at alle skal få si det de vil, mener og ønsker til enhver tid - og at det skal bli tatt hensyn til. Det er på langt nær slik demokratiske institusjoner fungerer,

og det argumenteres derfor for at elevrådene fortsetter å fungere rådgivende, fordi diskusjonen og medborgerskapstreningen de får gjennom deltakelsen har positive langtidseffekter utover skolen. Det må videre kunne argumenteres for at det er mer hensiktsmessig å drive en bredere demokratiopplæring for å dekke de ulike deltakelsesformene de ulike institusjonene krever. En mer deltakende tilnærming i arbeidet med demokrati og medborgerskap vil kunne tilby elevene erfaringer i meningsbrytning, hvor de får oppleve at ikke alle kan si det de vil og bli hørt til enhver tid.

5.7.3 Behov for fagliggjøring og tydeliggjøring

I mangel på en uttalt demokratipedagogikk slik Stray (2012) poengterer, er det en fare for at opplæring om demokrati, gjennom bøker og passiv undervisning, er det som preger og vil prege opplæringen. Det er da lite fantasifullt å anse samfunnsfaglærerne som de mest kompetente lærerne, og demokratiopplæringen er dermed først og fremst knyttet til samfunnsfaget. Et alternativ til dette vil være å inkludere opplæring for og gjennom demokrati. Det er likevel nødvendig med en grunnleggende forståelse om demokratiet, og hva demokratiopplæringen skal være, for at dette i neste omgang skal kunne akkumuleres ut i demokratiet i praksis. Dette er tematikk som ligger innenfor samfunnsfaget, og synes også i analysen å være et viktig aspekt for samfunnsfaglærere i deres opplæring til demokrati og medborgerskap. Det er heller opplæring for og gjennom demokrati som bør inngå i også de andre skolefagene. Både demokrati og demokratisk medborgerskap må anses som dynamiske begreper, i konstant endring. Det er likevel enkelte aspekter som kan anses som demokratisk grunnleggende. Særlig er ferdigheter innen diskusjon og argumentasjon viktig for utviklingen av demokratiet, noe som også er vist i det teoretiske og forskningspraktiske grunnlaget for denne oppgaven.

6 Avslutning

6.1 Konklusjon

Denne masteroppgaven har søkt å belyse problemstillingen «Hvordan vektlegger ulike grupper av lærere ulike aspekter ved demokrati og medborgerskap, og hvordan kan forskjellene påvirke det faglige innholdet i demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole?». Gjennom bivariate analyser og et omfattende dypdykk i relevant teori og tidligere forskning på temaet, har oppgaven vist at det er forskjeller mellom ulike grupper av lærere. Årsaken til dette knyttes i neste omgang til at det mangler en uttalt demokratipedagogikk, og bestemmelser for hva det nye tverrfaglige temaet skal innebære i de enkelte fagene og for de tilhørende faglærerne.

En hovedkonklusjon for oppgaven er at man gjennom en mer deltakende tilnærming til opplæringen i demokrati og medborgerskap kan bidra til å styrke fremtidens demokrati og dets medborgere gjennom å øke elevenes politiske mestringstro. For å oppnå dette foreslår jeg, på bakgrunn av tidligere forskning, teori og denne oppgavens undersøkelser, å fokusere mer på medborgerskapsferdigheter heller enn kunnskaper om demokrati. På denne måten kan lærere benytte seg av de didaktiske grepene de har lært gjennom lærerutdanningen i sin undervisning for å arbeide med demokrati og medborgerskap, uansett undervisningsfag. Dette forutsetter likevel at lærerutdanningen bidrar der de kan, og kanskje tilpasser seg i større grad. Lærerutdanningen og lærerutdannerne har en unik rolle i dannelsen av nye medborgere, fordi de gir de kommende lærerne deres forutsetninger for å i neste omgang lære opp elevene til å bli medborgere. Lærerutdanningen tar, naturlig nok, i stor grad utgangspunkt i den gjeldende læreplanen. Hovedutfordringen er at læreplanen bare tilbyr tre korte avsnitt om hva demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema skal innebære. Derfor er det også nødvendig at formålet med opplæringen til demokrati og medborgerskap i skolen, og skolens mandat når det kommer til dette, tydeliggjøres i langt større grad enn det er gjort så langt.

Inntrykket av innføringen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er at det virker noe forhastet, og at det ikke er tilstrekkelig vurdert hvordan det skal fungere i praksis. Det er også slik situasjonen rundt citizenship-faget i England har vist seg å være. Slik oppgaven har vist, foreligger det ingen krav til utdanning for å undervise i demokrati og medborgerskap i Norge slik temaets posisjon er i dag, og det foregår dermed en ufagliggjøring av en svært viktig tematikk. En kritisk utfordring dette kan bringe med seg er, til tross for stadige rapporter om nedgang i demokratisk deltakelse og tillit til demokratiet, at lærerne ikke forstår det prekære behovet for temaet i skolen. Vi har også sett hvordan skolen har et åpenbart, og delvis uforløst demokratisk potensiale. Det er derfor beklagelig om dette blir oversett, når man i utgangspunktet har valgt å innlemme tematikken i læreplanen. Det oppstår slik sett et utdanningsparadoks, hvor man i det ene øyeblikket velger å stadfeste temaets relevans og aktualitet ved å inkludere det som ett av tre tverrfaglige tema i læreplanen, men i det neste øyeblikket ikke griper hele muligheten man har skapt.

6.2 Videre forskning

På bakgrunn av oppgavens begrensninger i tid og omfang, har det ikke blitt rom for å undersøke interessante problemstillinger som har dukket opp undervegs. Oppgaven undersøker lærerstudenter, aktive lærere og lærerutdanneres tanker om hva medborgerskap er eller skal være. Det hadde, i forlengelsen av denne oppgaven, vært interessant å undersøke hva disse kommende lærerne vektlegger i sin undervisning i demokrati og medborgerskap, særlig på bakgrunn av de funnene i denne oppgaven som viser at det er forskjeller mellom ulike aldersgrupper av lærere. Kanskje er den kommende generasjonen av nye lærere mer enhetlige i sin tolkning av hva demokrati og medborgerskap skal innebære, slik at en tilsvarende undersøkelse, som den som er gjort i forbindelse med denne masteroppgaven, vil se totalt annerledes ut om 50 år?

Man kunne også gjennomført en komparativ undersøkelse på tvers av land, med den utgangspunkt i en liknende problemstilling som denne oppgaven. Videre ville det vært interessant å se om ulike valg av tilnærminger til vektlegging av demokrati og medborgerskap (særlig i europeiske land på bakgrunn av oppfordringen fra Europarådet) har betydning for lærernes forståelse av temaet. I forlengelsen av dette kunne man også sett på elevene i de enkelte landenes utbytte av demokrati og medborgerskapsundervisningen opp mot hva lærerne vektlegger i sin undervisning.

Et tredje, og svært åpenbart, forskningspotensiale vil være å gjøre liknende undersøkelser av datamaterialet fra ICCS 2022. Dataene fra denne undersøkelsen er ikke tilgjengelige ved levering av denne masteroppgaven. Likevel ville en komparativ analyse av dataene fra de to undersøkelsene kunne gitt noen indikatorer på om innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema har gitt endringer i lærernes ulike vektlegging av ulike aspekter innen temaet.

7 Litteraturliste

- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Berger, J. E. (2012). Citizenship: utdanning til demokratisk medborgerskap i England. I K. J. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 59–78). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2007). Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769. <https://doi.org/10.1177/016146810710900302>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an Age of Measurement. Ethics, Politics and Democracy*. Paradigm Publishers.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/1956/2601>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding?. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. (2021a). Elevane si deltaking i elevråd og ungdomsråd. I T. Solhaug (Red.), *Demokratiet i skolen, skolen i demokratiet* (s.142–162). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2021b). Motivasjon for politisk deltakelse som undervisningsutfordring. I T. Solhaug (Red.), *Demokratiet i skolen, skolen i demokratiet* (s.97–111). Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (3. utg). Pax Forlag A/S
- Carstens, R. & Schulz, W. (2018). I W. Schulz, R. Carstens, B. Losito & J. Fraillon (Red.), *ICCS 2016: Technical Report*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016 Technical%20Report FINAL.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016%20Technical%20Report_FINAL.pdf)
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Estelles, M. & Romero, J. (2019). Tacit assumptions of citizenship education: A case study in Spanish initial teacher education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/1746197918771336>

- Europarådet. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. <https://rm.coe.int/16803034e3>
- Guérin, L. J. F., van der Ploeg, P. A. & Sins, P. H. M. (2013) Citizenship education: the feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844945>
- 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 2017: 15). International Association for the Evaluation of Education and Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_Norway.pdf
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). *Democracy for some: The civic opportunity gap in high school* (Working Paper #59). Center for Information and Research on Civic Learning (CIRCLE). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503646.pdf>
- Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E. & Benton, T. (2007). *Vision versus Pragmatism: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report*. London: CELS. https://www.academia.edu/99149761/Vision_versus_Pragmatism_Citizenship_in_the_secondary_school_curriculum_in_England?fbclid=IwAR0hMyr3pRAO4Jbl2H_bPAocfkUzQseZpqke-6SdXEN71H1I--aHCcuRJYM
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Knowles, R. T. & 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>
- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W. & Carstens, R. (2018). ICCS 2016 User Guide for the International Database. IEA. (Se lærerskjema fra s. 85) https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-05/ICCS2016_IDB_User_Guide.pdf
- Kolstø, S. D. (2012). Naturfag som forbereder til demokratisk deltakelse. I K. J. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 102-138). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplan for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lukšić, I. (2019). The effect of primary education teachers on the formation of pupil citizenship. *European Journal of Education*, 54(3), 457-470. <https://doi.org/10.1111/ejed.12354>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). *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
- Prachagool, V. & Nuangchalem, P. (2019). Investigating democratic citizenship attitude of pre-service social studies teachers. *Journal of educational sciences & psychology, IX (lxxi)(2)*, 83-88. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/investigating-democratic-citizenship-attitude-pre/docview/2371947174/se-2>
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. QCA. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf>
- Reichert, F. & Torney-Purta, J. (2018). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education, 77(2019)*, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Sætra, E. (2020). To ideer om demokratilæring: skolens demokratiopplæring i brytningen mellom teoretiske perspektiver og læreres syn på praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 104(1)*, 72-79. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-08>
- Sahlberg, P. (2012, 29. juni). How GERM is infecting schools around the world. *The Washington Post*. http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infectingschools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (Red.). (2018). *ICCS 2016: Technical Report*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016%20Technical%20Report%20FINAL.pdf>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, B., Damiani, V. & Friedman, T. (2022). *Assessment Framework. International Civic and Citizenship Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/sites/default/files/2022-06/IEA%20International%20Civic%20and%20Citizenship%20Education%20Study%202022%20Assessment%20Framework.pdf>
- Sfard, A. (1998) On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher, 27(2)*, 4-13. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- Solhaug, T. (2021). Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (s. 33-46). Universitetsforlaget.

- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99–113. <http://dx.doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. [Doktorgradsavhandling] Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. J. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Fagbokforlaget.
- Subba, D. (2014). Democratic Values and Democratic Approach in Teaching: A Perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 37-40. <http://dx.doi.org/10.12691/education-2-12A-6>
- Svagård, V. & Huang, L. (2017). *ICCS undersøkelsen 2016: Methodenotat for den norske datainnsamlingen* (NOVA Notat 2017:5). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6450>.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 4. mai). Tilsetting og kompetansekrav. UDIR. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- Weinberg, J. & Flinders, M. (2018). Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal*, 44(4), 573-592 <https://doi.org/10.1002/berj.3446>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Westheimer, J. (2022). Can Teacher Education Save Democracy?. *Teachers College Record*, 124(3), 42–60. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/01614681221086773>
- Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I K. J. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 212-233). Fagbokforlaget.
- Witteck, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I K. J. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 162-183). Fagbokforlaget.
- World Values Survey. (2020). *World Values Survey Wave 7*. <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV7.jsp>
- Zyngier, D. (2011). Rethinking the Thinking on Democracy in Education: What Are Educators Thinking (and Doing) About Democracy?. *Education Sciences*, 2(4), 1-21. <http://dx.doi.org/10.3390/educ2010001>

Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltagelse og innflytelse - perspektiver og endringer. I K. J. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 34-58). Fagbokforlaget.

Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 24-46.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>

