

Knut Vesterdal, Trond Risto, Jørgen Klein, Brita Bungum, Oddveig Storstad

Etter LK20: Demokrati og medborgerskap i skolen

Trondheim 31. januar 2024

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Grafisk produksjon: NTNU Grafisk senter

ISBN 978-82-7923-103-5

© NTNU

Etter LK20: Demokrati og medborgerskap i skolen

Knut Vesterdal, Trond Risto, Jørgen Klein, Brita Bungum, Oddveig Storstad
Institutt for lærerutdanning, NTNU

Oppdragsgiver:
Utdanningsdirektoratet

Forord

Dette er en delrapport i den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen (ICCS) 2022, som er finansiert av Utdanningsdirektoratet. Studien undersøker hvordan lærere i ungdomsskole og videregående skole fortolker og erfarer læreplanreformen LK20 i lys av demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og hvilke forståelser og erfaringer et utvalg elever i ungdomsskole og videregående skole har med tematikken. Arbeidsgruppa som har bestått av fem forskere, samtidig som gruppa har vært i jevn dialog med gruppa som har jobbet med den kvantitative ICCS-rapporten. I tillegg har Aurora Sæthereng Gundersen bidratt til rekruttering av skoler til studien. Transkripsjon av intervju materialet, som til sammen utgjør ca. 35 timer med lærerintervjuer og gruppeintervjuer med elever, har blitt utført av Victoria Bauck og Tuva Joarsdottir.

Dette er en kvalitativ studie med intervjudata fra lærere og elever hvor datainnsamlingen foregikk høsten 2021 og våren 2022. Dette var i samme periode som koronapandemien fortsatt herjet i samfunnet og medførte utsettelse og problemer med tilgang til skoler for deltagelse i studien. Til tross for at mange skoler hadde nok med å holde hjulene i gang, var det flere som takket ja til å delta og som bidro til et bredt og omfangsrikt datamateriale både i urbane og rurale strøk. Vi vil takke skolene og skolelederne for at de ville delta i en krevende tid. Vi vil også takke lærere og elever som har deltatt og kommet med verdifulle bidrag til denne studien gjennom interessante intervjusamtaler. Takk for tilliten dere ga oss.

Trondheim, 31. januar 2024

Knut Vesterdal (Leder for arbeidsgruppa)
Førsteamanuensis, institutt for lærerutdanning, NTNU

Trond Risto
Professor, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Jørgen Klein
Professor, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Brita Bungum
Førsteamanuensis, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

Oddveig Storstad
Førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Sammendrag

Dette er en delrapport fra ICCS 2022 som er finansiert av Utdanningsdirektoratet. Studien har undersøkt hvordan lærere i ungdomsskole (usk.) og videregående skole (vgs.) fortolker, erfarer og opplever LK20s føringer for demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og hvordan de reflekterer rundt hvilke endringer dette har medført for tilnærmingene til temaene. I tillegg har studien også undersøkt hvilke forståelser og erfaringer et utvalg elever i usk. og vgs. har med demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og hvordan de ser på sin egen rolle som medborgere. Rapporten har gjort en avgrenset gjennomgang av relevant tidligere forskning på feltet og belyst studiens teoretiske forankring med utgangspunkt i fagdidaktisk teori og sentrale demokratiteoretiske perspektiver. Dette er en kvalitativ undersøkelse med empiri fra semistrukturerte intervjuer med et utvalg av lærere og elever i ungdomsskole og videregående skole fra ulike deler av landet, mens kvantitative data fra ICCS 2022 har bidratt til å belyse enkelttemaer.

Arbeidsgruppen har jobbet ut fra følgende problemstillinger: Hvordan fortolkes og erfares de nye læreplanene til undervisningen i demokrati og medborgerskap? Hvilke endringer i undervisningsformer, tema og tverrfaglighet har fagfornyelsen ført til? I hvilken grad og på hvilke måter ser lærerne de tverrfaglige temaene demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling i sammenheng, og hvordan preger dette undervisningen? Hvilke forståelser og erfaringer har elevene med demokrati og medborgerskap, og hvordan ser de på sin egen rolle som medborgere?

Studien viser at lærerne i utvalget uttrykker en positiv holdning til at det demokratiske oppdraget videreføres og tydeliggjøres i LK20. Den største endringen for lærerne er at det har skapt større legitimitet for å undervise i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, men også at det har åpnet opp for større grad av tverrfaglig samarbeid og dybdelæring langs disse temaene. I samme periode har undervisningsformene endret seg med mer bruk av digitale verktøy, men det er uklart om dette skaper mer utforskende praksiser. De mer åpne og generelle kompetansemålene oppleves som en større grad av frihet og autonomi for lærerne, samtidig som flere opplever de åpne kompetansemålene knyttet til disse temaene som vage og utydelige og kan skape ulike fagdidaktiske tilnærminger og dermed ulik læring for elevene.

Tilnærmingene til demokrati og medborgerskap er preget av variasjon, selv om de tar utgangspunkt i en politisk-institusjonell grunnforståelse av demokrati og medborgerskap. Her løftes også mer deliberative tilnærminger og harmoniorienterte samhandlingskompetanser frem som fellestrekk i alle fag og nivåer, der dialog, åpent klasseromsklima, medvirkning, ytringsfrihet og samarbeid står sentralt både i usk. og vgs. De mer agonistiske, makt- og konfliktorienterte og systemkritiske tilnærmingene er imidlertid relativt fraværende, der kritisk tenkning ofte blir redusert til kildekritikk i tilnærmingene til LK20. Medborgerskap blir forstått relativt bredt, hvor aktiv deltagelse kan skje på ulike arenaer i lokalsamfunnet, i organisasjoner og som mellommenneskelige forhold; å lære å leve sammen. På vgs. uttrykkes mer globale former for medborgerskap mer tydelig enn i usk., som *kan* ses i lys av progresjon fra det nære til det fjerne, samtidig som begge nivåer betoner sterke sammenhenger mellom medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette temaet fremstår som kjent og som tydelig tverrfaglig, og rammes primært inn i spørsmål om klima og miljø, og hvilket individuelt ansvar som hviler på enkeltmennesket mer enn systemkritiske tilnærminger.

Elevene i utvalget, som lærerne, forankrer sin grunnforståelse av demokrati i et politisk-institusjonelt perspektiv, samtidig som de knytter praksis i skolen til demokratiske prinsipper og samhandlingskompetanse. Medvirkning som elevene forstår det, oppleves ikke nødvendigvis som erfart i praksis, selv om de deltar på elevråd i skolen. Medborgerskap er ikke et hyppig brukt begrep, men særlig på vgs. knyttes dette til ulike former for deltagelse både lokalt, digitalt, politisk og for noen også globalt. Utdanning til bærekraftig utvikling (UBU) er godt kjent som begrep, og kobles også hos elevene primært til miljø- og klimaspørsmål, både lokalt og globalt.

Lærernes tydelige støtte til temaenes viktige rolle i opplæringa er et godt utgangspunkt for å videreutvikle læring langs disse temaene, både innad og på tvers av fag, mens de påpeker et visst gap mellom intensjon og gjennomførbarhet. Utvikling av fagdidaktisk kompetanse på disse fagfeltene gjennom etter- og videreutdanning av lærere er nødvendig for å kvalitetssikre demokrati- og medborgerskapsundervisning og UBU med elever i ulike kontekster og på ulike nivåer.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Forord | 5 |
| Sammendrag | 7 |
| Tabeller | 11 |
| Figurer..... | 11 |
| 1 Innledning | 13 |
| 1.1 Studiens bakgrunn og kontekst | 13 |
| 1.2 Problemstillinger og forskningsspørsmål..... | 14 |
| 1.3 Rapportens struktur | 15 |
| 2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver | 17 |
| 2.1 Demokrati og medborgerskap i utdanningsfeltet..... | 17 |
| 2.2 Globalt medborgerskap og utdanning til bærekraftig utvikling..... | 21 |
| 3 Metodetilnæringer | 25 |
| 3.1 Bakgrunn for valg av metode, utvalg og design | 25 |
| 3.2 Fremgangsmåte og gjennomføring..... | 26 |
| 3.3 Analyseprosess | 30 |
| 4 Analyse..... | 33 |
| 4.1 Ungdomsskolelæreres erfaringer og perspektiver i lys av LK20..... | 33 |
| 4.1.1 Demokrati og medborgerskap: Erfaringer med endringene i LK20..... | 33 |
| 4.1.2 Utfordringer knyttet til endringene i LK20..... | 38 |
| 4.1.3 Hvordan forstår lærerne demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling? | 43 |
| 4.1.4 Utdanning til bærekraftig utvikling og forholdet mellom de tverrfaglige temaene | 50 |
| 4.1.5 Oppsummering..... | 53 |
| 4.2 Erfaringer med endringene i LK20. Lærerperspektiver i videregående skole | 55 |
| 4.2.1 Hva handler de største endringene om i LK20? | 55 |
| 4.2.2 Om demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling som tverrfaglige temaer | 57 |
| 4.2.3 Oppsummering | 61 |
| 4.3 Hovedtrekk fra elevperspektivet i ungdomsskolen | 62 |
| 4.3.1 Hvilken forståelse har elevene av demokrati? | 62 |
| 4.3.2 Hvilken forståelse har de av medborgerskap? | 63 |
| 4.3.3 Hvilken forståelse har elevene av bærekraftig utvikling? | 65 |
| 4.3.4 Hvordan opplever elevene undervisningen i demokrati og medborgerskap? | 66 |
| 4.3.5 Hvordan opplever elevene undervisningen i bærekraftig utvikling? | 67 |
| 4.3.6 Oppsummering av elevperspektivet fra ungdomskolene | 68 |
| 4.4 Hvilke forståelser har elevene i videregående av demokrati, medborgerskap og bærekraft? | 69 |
| 4.4.1 Hvilke forståelser har elevene i vgs. av demokrati, medborgerskap og bærekraft? | 69 |
| 4.4.2 Videregående elevenes forståelser av demokrati..... | 69 |
| 4.4.3 Videregående elevers forståelser av medborgerskap..... | 71 |
| 4.4.4 Hvordan opplever elevene undervisningen om demokrati og medborgerskap i skolen? | 72 |
| 4.4.5 Videregående elevers forståelser av bærekraftig utvikling..... | 73 |
| 4.4.6 Videregående elevers opplevelser av bærekraftsspørsmål undervisningen | 74 |
| Oppsummering..... | 75 |
| 5 Diskusjon av resultater..... | 77 |
| 5.1 Erfaringer med og oppfatninger av endringene i LK20..... | 77 |
| 5.1.1 Fellestrekk og forskjeller mellom usk. og vgs. | 78 |
| 5.2 Lærernes tilnæringer til demokrati, medborgerskap og UBU..... | 79 |
| 5.2.1 Demokratitilnæringer i usk. og vgs. | 79 |
| 5.2.2 Medborgerskapstilnæringer og kobling til bærekraftig utvikling i usk. og vgs..... | 80 |

| | |
|--|------------|
| 5.3. Elevenes demokrati- og medborgerskapsoppfatninger | 81 |
| 5.3.3 Hvordan ser elevene sin egen rolle som medborgere? | 83 |
| 6 Konklusjoner | 85 |
| Litteraturliste | 89 |
| Vedlegg | 96 |
| <i>Intervjuguide for lærere- Kunnskapsløftet 2020: Demokrati og medborgerskap i skolen</i> | <i>96</i> |
| <i>Intervjuguide for elever- Kunnskapsløftet 2020: Demokrati og medborgerskap i skolen</i> | <i>97</i> |
| <i>Samtykkeskjema for elever.....</i> | <i>98</i> |
| <i>Samtykkeskjema for lærere.....</i> | <i>100</i> |
| <i>Informasjon til skoleledere</i> | <i>102</i> |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 3.1 Oversikt over lærer-informanter i utvalget, fagbakgrunn og kjønn. | 28 |
| Tabell 4.1 Lærernes opplevelse av i hvilken grad de har greid å innarbeide de tre tverrfaglige temaene i undervisningen. Prosent. ICCS 2022. N (1330). | 36 |
| Tabell 4.2 Andel lærere som ofte eller svært ofte bruker ulike undervisningsformer i samfunnsfagsundervisningen. Prosent. ICCS 2016 og ICCS 2022. | 41 |
| Tabell 4.3 Lærernes valg av de tre viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap. Prosent. ICCS 2022. | 47 |
| Tabell 4.4 Lærernes vurdering av hvor viktig ulike forhold er for at elevene skal bli gode medborgere. Prosent. ICCS 2022. | 48 |
| Tabell 4.5 Norske 14-åringers vurdering av hvor viktig ulike forhold er for å være en god voksen medborger. Prosent. ICCS 2022. | 64 |

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 4.1 I hvilken grad demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema er innarbeidet i undervisningen etter hvilke fag lærerne underviser mest i. Prosent. ICCS 2022. N (1330)..... | 37 |
|--|----|

Etter LK20: Demokrati og medborgerskap i skolen

1 Innledning

1.1 Studiens bakgrunn og kontekst

Studien «LK20: demokrati og medborgerskap i skolen etter fagfornyelsen» har Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver (Udir). Oppdragsgiver ønsket en studie som gir en dypere forståelse av hvordan lærerne gjennomfører demokrati- og medborgerskapsopplæringen etter fagfornyelsen, samtidig som mandatet fra Udir etterspør om de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling sees i sammenheng, og om det har skjedd en endring i elevenes kunnskaper, holdninger og engasjement som en følge av fagfornyelsen. Undersøkelsen har primært lærernes perspektiv, erfaringer og opplevelser som hovedfokus, hvor også elevperspektiver på demokrati og medborgerskap belyses, men i et mindre og avgrenset omfang. Studien bygger på kvalitative data av lærernes erfaringer med fagfornyelsen og elevenes tanker om demokrati- og medborgerskapsundervisningen, men vi benytter også i noen grad kvantitative elev- og lærerdata fra ICCS 2022. ICCS står for *International Civic and Citizenship Education Study*, som er en av flere studier som *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) gjennomfører. Det er Utdanningsdirektoratet som er oppdragsgiver og prosjektet vil pågå ut 2024. ICCS-studien måler ungdomsskoleelevers kunnskaper om og forståelse av demokrati- og medborgerskap.

Utgangspunktet for denne kvalitative studien er Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (forkortet LK20), som er en læreplanreform med intensjon om «å fornye læreplanene ved å gjøre dem mer relevante for framtiden, der fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre». Evalueringsrapporten utarbeidet av Karseth et al. (2022), som er en av flere rapporter som inngår i Udirs evaluering av fagfornyelsen, beskriver fagfornyelsens læreplanverk og dets prosesser, rammer og utvikling og hvordan læreplanverket som helhet utgjør de sentrale føringene for skolens praksis. For en fylldig redegjørelse av læreplanverkets kontekstuelle rolle og som styringsdokument henviser vi til denne rapporten. Målene med fagfornyelsen inkluderer blant annet «styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse. Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring skal prioriteres som temaer i fag der det er relevant.» (Utdanningsdirektoratet, 2021). De tverrfaglige temaene i den overordnede delen skal knytte fagene sammen:

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom

arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Evalueringsrapporten utarbeidet av Furberg et al. (2023) beskriver fagfornyelsen i møte med klasseromspraksisen, der læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema ble undersøkt. For en dypere beskrivelse av de tverrfaglige temaene generelt og dets rolle i læreplanene, henviser vi til denne rapporten. I *denne* studien utgjør oppdraget fra Utdanningsdirektoratet et spesifikt søkelys på demokrati og medborgerskap som tema, men også hvordan dette settes i sammenheng med bærekraftig utvikling. I overordnet del er demokrati- og medborgerskapslæringas formål som tverrfaglig tema beskrevet slik:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dette innebærer ulike egenskaper og på ulikt faglig nivå, der læring om, for og gjennom demokrati og menneskerettigheter utgjør helhetlige prinsipper for å utvikle demokratisk kompetanse. Skolen skal videre «stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge». Opplæringen skal også «gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter» (ibid, 2020). Den deltagende dimensjonen- læring *for* demokrati og menneskerettigheter- er tydeliggjort og løftet frem som et sentralt formål i fagfornyelsen.

1.2 Problemstillinger og forskningsspørsmål

Denne studien undersøker hvordan lærere i ungdomsskole og videregående skole fortolker, erfarer og opplever LK20s føringer for demokrati og medborgerskap, og hvordan de reflekterer rundt hvilke endringer dette har medført for tilnærmingene til temaene. Sammenhengen med bærekraftig utvikling er også innlemmet i denne konteksten, og knyttes også til begreper som er løftet fram i LK20, som tverrfaglighet, dybdelæring, kritisk tenkning og kompetanse. Innrammingen av begrepene åpner for en forholdsvis bred og åpen tilnærming som gir rom for ulike perspektiver på demokrati og medborgerskap samtidig som *deltagelse* og elevenes muligheter og forutsetninger for å delta er gjentagende elementer

som gjennomsyrrer overordnet del (se kap. 2 for en kortfattet gjennomgang av fagfeltet). Hvorvidt og hvordan dette gjenspeiler seg i lærernes og elevens erfaringer og forståelser, og hva deltagelse innebærer for lærere og elever vil derfor være sentralt i denne undersøkelsen, som har tatt utgangspunkt i følgende hovedproblemstillinger:

1. Hvordan fortolkes og erfares de nye læreplanene til undervisningen i demokrati og medborgerskap?
2. Hvilke endringer i undervisningsformer, tema og tverrfaglighet har fagfornyelsen ført til?
3. I hvilken grad og på hvilke måter ser lærerne de tverrfaglige temaene demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling i sammenheng, og hvordan preger dette undervisningen?
4. Hvilke forståelser og erfaringer har elevene med demokrati og medborgerskap, og hvordan ser de på sin egen rolle som medborgere?

Disse problemstillingene åpner for refleksjoner om, og på hvilken måte, gjennomføringen av opplæringen har endret seg etter innføringen av nye læreplaner høsten 2020. Heller enn å kvantitativt måle eller argumentere for kausale sammenhenger, vil det primært være lærernes erfaringer med og opplevelser av demokrati og medborgerskap i fagfornyelsen som undersøkes kvalitativt, selv om kvantitative data fra ICCS-undersøkelsen også trekkes inn der det er relevant. I tillegg er det slik at fagfornyelsen kun har virket i drøye to år på det tidspunktet intervjudataene i denne studien og ICCS-dataene ble samlet inn. Det er rimelig å anta at det er noe kort tid for å kunne forvente målbar læringseffekter, mens endring i selve undervisningen og *erfaringer og refleksjoner om* disse endringene kan belyses og undersøkes. Samtidig har vi i perioden mars 2020 og fram til 2022 hatt en pandemi der Covid-19 har lagt sterke føringer for både implementeringen av LK20, for i hvor stor grad den har fått virke i skole og klasseromspraksis, for tid til å reflektere over disse endringene, samt for selve forskningsprosessen der både tilgang til informanter og skoler, utsettelse og usikkerhet rundt prosjektgjennomføring må inkluderes i vurderingen av prosjektet (mer om dette i kapittel 3).

1.3 Rapportens struktur

Rapporten har i kapittel 2 en avgrenset gjennomgang av tidligere forskning på feltet og studiens teoretiske forankring. Dette omfatter en gjennomgang av hvilke andre studier som er gjort på tilgrensende og/eller overlappende tematikk og teoretiske perspektiver med relevans for denne rapportens problemstillinger. I kapittel 3 presenteres metoden for datainnsamling og hvordan analyseprosessen har foregått. I denne gjennomgangen vektlegges en begrunnelse for valg av kvalitative tilnærminger, med en presentasjon av betingelsene for datainnsamling og hvilke kontekster dette arbeidet har foregått i. I denne delen diskuteres utvalg, rammebetingelser knyttet til planlegging,

forskningsetiske hensyn, gjennomføring og bearbeiding av intervjuer med en gjennomgang av analyseverktøyet (NVIVO), koding og kategorisering. I kapittel 4 struktureres gjennomgangen av empirien etter skoleslag. Det innebærer en egen gjennomgang av datamateriale samlet inn med 1) lærere i ungdomsskole, og 2) lærere i videregående skole. I alle lærerintervjuene vektlegger rapporten å finne svar på erfaringer og endringer med innføring av LK20, og hvordan de tverrfaglige temaene (demokrati og medborgerskap og tverrfaglig utvikling) er blitt innført på ulike skoler. Videre i kapittel 4 blir elevperspektivene presentert. Som i lærerperspektivet struktureres denne delen etter skoleslag. Det betyr at elever i ungdomsskolen og elever i videregående skole blir omtalt hver for seg. I dette kapitlet blir det lagt vekt på hvordan elevene opplever gjennomføringen av undervisningen i de tverrfaglige temaene, hvilken forståelse elevene har av disse temaene og hvordan de ser sin egen rolle som medborgere. Det er viktig å påpeke at elevperspektivet både i ungdomsskole og videregående skole, i tråd med mandatet, er i mindre omfang. I kapittel 5 diskuteres funn og hovedtrekk i datagrunnlaget i lys av teori og tidligere forskning, samtidig som den kvalitative undersøkelsen knyttes til den kvantitative delen i ICCS-studien. Kapittel 6 samler sentrale perspektiver og besvarer forskningsspørsmålene, med vekt på anbefalinger, muligheter og utfordringer sett i lys av prosjektets mandat.

2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

2.1 Demokrati og medborgerskap i utdanningsfeltet

Hva vet vi om disse problemstillingene, og hvilken eksisterende litteratur på feltet er relevant for studien? Hensikten med dette kapitlet er ikke å gi en samlet oversikt over empiriske studier og teoretiske tilnærminger til et bredt og utviklet fagfelt, men kortfattet presentere bidrag som er fruktbare for å belyse og forstå datamaterialet i denne undersøkelsen. De empiriske studiene beskrives i første del av kapitlet, før ulike teoretiske forståelser av medborgerskap og demokrati blir løftet frem i de påfølgende avsnittene i 2.1 og fortsetter med globale former for medborgerskap og utdanning til bærekraftig utvikling i 2.2.

Resultatene fra ICCS 2022 viser at norske 14-åringer fortsatt skårer bedre enn det internasjonale gjennomsnittet på kunnskapstesten i ICCS (som måler demokratisk kompetanse, se Storstad et al., 2023), men resultatene har gått betydelig tilbake siden forrige gang undersøkelsen ble gjennomført i 2016. Norge har den største nedgangen av de 15 landene som deltok både i ICCS 2016 og ICCS 2022. 23 land deltok i 2022. Det er også flere norske elever enn før som skårer på det laveste kunnskapsnivået. Elevene støtter imidlertid fremdeles opp om sentrale demokratiske verdier, men det er en liten tilbakegang i oppslutning om likestilling mellom kvinner og menn blant guttene. Støtten både til likestilling og demokratiske verdier øker generelt med økt demokratisk kompetanse (Storstad et al., 2023). Den internasjonale undersøkelsen viser at økningen i demokratisk kompetanse (en utvidet forståelse av det engelske begrepet *civic knowledge* som er benyttet i ICCS) har stoppet opp i alle land fra 2016 til 2022, og at seks land opplever signifikant nedgang i kunnskapsnivå, samtidig som det er større variasjoner i kunnskapsnivå innad i land, særlig på bakgrunn av kjønn og sosioøkonomisk status. Elever med høyere nivåer av demokratisk kunnskap og kompetanse støtter i større grad likestilling, mangfold, likebehandling av alle grupper i samfunnet, miljøvern, samt at de i større grad forventer å stemme ved valg (Schulz et al., 2023). Den norske skolen oppleves videre som en arena for demokratisk deltakelse og mange elever opplever et åpent klasseromsklima. Norske elever gjenkjenner derimot i mindre grad trusler mot demokratiet enn elever i Danmark og Sverige. Elevene har samtidig vedvarende høy mellommenneskelig tillit og høy tillit til sentrale institusjoner i samfunnet (Storstad et al., 2023), også i forhold til andre deltagerland i undersøkelsen. I kapittel 4.1 vil vi bruke data fra norske lærere som deltok i ICCS-undersøkelsen, og vi vil i tillegg i noen grad bruke elevdata fra ICCS 2022 i kapittel 4.3.

Det er relativt omfattende forskning og tidligere studier også utover denne undersøkelsen som omhandler demokrati og medborgerskap i den norske skolen, der både tidligere ICCS-undersøkelser (Mikkelsen et al., 2010; Huang et al., 2017), nordisk og nasjonal forskning med utgangspunkt i ICCS-materialet (f.eks. Biseth et al., 2021; Hegna & Silseth, 2018) og forskningsbidrag fra ulike institusjoner og fagretninger har belyst demokratiopplæring og medborgerskap fra ulike perspektiver, og med

utgangspunkt i ulike læreplaner (f.eks. Børhaug, 2017; Solhaug & Børhaug, 2012; Solhaug, 2021; Mathé, 2019; Borge, 2016; Stray, 2011; Biseth, 2014; Sætra & Stray, 2019; Vesterdal, 2022). I tillegg har evalueringen av fagfornyelsen i regi av Udir med oppdragstakere som UiO, UiS og USN resultert i flere rapporter (Bergsgard et al., 2022; Brevik et al., 2023; Burner et al., 2022; Furberg et al., 2023; Karseth, et al., 2022) som samlet sett gir et relativt helhetlig bilde av foreløpige resultater av fagfornyelsen og hvordan og hvorvidt denne har medført konsekvenser for praksis i skolen, selv om evalueringsprosessen ikke er avsluttet ennå. I rapporten som har undersøkt skoler, fag og klasserom på barnetrinnet (Bergsgard et al., 2022, s. iii), kommer det eksempelvis fram at:

[...] tid og ressurser er viktig for å implementere fagfornyelsen i undervisningen, faktorer som har vært mangelvare under pandemien. Og videre er skoleledelsens engasjement og fagmiljøets størrelse av betydning for hvor engasjert lærerteamet er. Det synes dessuten å være stor variasjon mellom fagene. Det som framstår som gjennomgående, er at endringene har tatt form av å gjøre eksplisitt den eksisterende implisitte tenkningen og praksisen.

Resultatene videre fra denne delen av undersøkelsen viser at de fleste lærere er «godt kjent med innholdet i fagfornyelsen, de støtter i hovedsak opp om innholdet, og langt på vei tilrettelegger de undervisningen i tråd med føringene i fagfornyelsen» (Møller et al., 2023, s. IV). Samtidig som hovedinntrykket er at mange støtte opp om endringene i fagfornyelsen på dette nivået,» er det likevel en del som er kritisk til deler av innholdet eller til muligheten for å realisere reformen i praksis» (ibid). Videre har Furberg et al. (2023) undersøkt klasseromspraksiser rettet mot den delen av læreplanverket som omhandler de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Det empiriske datamateriale (så langt) er samlet inn i tre dybdecasestudier på én ungdomsskole og to videregående skoler, og beskriver ulike spenninger og variasjoner rundt skolens arbeid med de tverrfaglige temaene, hvordan planlegging, skoleledelse, og organisering gir ulike føringer, grader av sammenheng og læringskvalitet i arbeidet med de tverrfaglige temaene (ibid, 2023). Disse evalueringsrapportene har som vi har beskrevet ovenfor og i kap.1.1, en del fellestrekk med problemstillingene i denne rapporten, samtidig som denne er tydelig avgrenset til å belyse undervisning, oppfatninger og erfaringer knyttet til demokrati og medborgerskap, samt utdanning for bærekraftig utvikling i kjølvannet av LK20.

Den internasjonale ICCS-studien har siden 2009 undersøkt ulike aktiviteter som kan knyttes opp mot godt medborgerskap (Schulz 2010). Tidligere studier av ICCS-data har identifisert tre dimensjoner av handlinger som indikerer oppfatninger av hva som definerer *den gode medborgeren* og hva godt medborgerskap kan innebære: (1) den *konvensjonelle* medborger (conventional citizenship) og (2) den

aksjonsorienterte medborgeren (social-movement-related citizenship) (Schulz m.fl. 2017). I ICCS 2016 ble fem spørsmål lagt til som var med å gi opphavet til en tredje dimensjon (3) *den personlig ansvarlige* medborgeren (personally responsible citizen behavior). I ICCS 2022 er sistnevnte erstattet med begrepet *globalt* medborgerskap (global citizenship) som dekker handlinger som tidligere er inkludert i (3), og er utvidet med handlinger knyttet til mer globale spørsmål.

Veugelers og De Groot (2019) analyser av nederlandske ungdomsskolelærere viste tre hovedretninger om medborgerskapsopplæringas formål: a) oppdragelse, b) utvikling av elevens autonomi og c) sosialt engasjement. Oppdragelse har for eksempel å gjøre med å lytte og oppføre seg bra, å fremme god oppførsel og følge normer. Autonomi refererer til personlig myndiggjøring og å utvikle sin egen mening. Autonomi forstått som selvbestemmelsesrett eller selvstendighet kan defineres som opplevelsen av frihet, og det å gi mening til ditt eget liv, Den tredje hovedretningen, *sosialt engasjement*, viser et bredt spekter av sosiale mål: fra instrumentell sameksistens, sosialpsykologisk empati, til rettferdighetsbasert solidaritet og bekjempelse av ulikhet i samfunnet, ifølge Veugelers & De Groot (2019). Disse tre målene peker også mot tre ulike idealtilnærminger til medborgerskapsopplæring: Den *adaptive* tilnærmingen til medborgerskap innebærer en sterk overføring av verdier og betoning av normstandarder (oppdragelse). Denne tilnærmingen er ofte lærerstyrt og elever som mottakere av gitte verdier og kunnskaper, og knyttes til disiplinering og oppdragelse. Den *individualiserte* tilnærmingen legger vekt på å utvikle elevenes selvstendighet og på kritisk tenkning. Elevene jobber mye individuelt. Verdier er et personlig valg, og kobles til målet om autonome elever (autonomi). Den *kritisk-demokratiske* tilnærmingen betoner å lære å leve sammen, identifisere maktforhold og kritisk utforskning av sosial ulikhet, samt å fremme aktiv elevdeltakelse. Samarbeids- og utforskende læring er sentrale elementer i undervisninga, med vekt på sosial rettferdighet og kritisk refleksjon over verdier. Disse tilnærmingene til medborgerskap er selvsagt idealtypiske konstruksjoner, og i pedagogisk praksis finner vi mange hybride former. Men disse tre typene medborgerskapsutdanning viser tydelig at institusjoner, skoler og lærere kan ta bevisste og ulike valg i sine utdanningsmål og i sin praksis med medborgerskapslæring.

Videre peker Børhaug (2017) (og Borgebund og Børhaug, 2023) på et skille mellom demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse, der samhandling er primært knyttet til elevens livsverden, mellommenneskelige relasjoner og evner til samarbeid som skaper trygghet og gode relasjoner i læringsmiljøet. Slik samhandlingskompetanse inngår som en komponent i et demokratisk samfunn forstått i pedagogisk teori som en livsform og betingelse for å leve sammen (Dewey, 2008) og som er i tråd med demokratiske prinsipper- læring gjennom demokrati. Dette kan «vera viktig som føresetnad for sivilisert sameksistens mellom menneske, men den gir lite og inga rettleiing for politisk deltaking i møte med dei institusjonane som ramar inn politisk deltaking i det norske politiske systemet»

(Børhaug, 2017, s.13). Videre hevder han at den mer statsvitenskapelige og realpolitiske dimensjonen ikke bør nedtones: «(...) dersom unge som voksne nærmer seg institusjonene uten forståelse for hvordan de virker og hvorfor de er som de er, er det kort vei til avvisning og avmakt og politisk fremmedgjøring. Hvis elevene tror at alle får si hva de mener, og bli tatt hensyn til, vil de ha vanskeligheter med å forstå og akseptere at mange av institusjonene ikke fungerer slik» (Børhaug, 2017, s. 8). Dette peker mot to aspekter som rammer inn demokrati som a) et styresett/regimetype i institusjonell forstand og lener seg på en statsvitenskapelig tilnærming, og b) demokrati som livsform utover de politiske institusjonenes domener (pedagogisk tilnærming) der disse i denne sammenhengen forstås som gjensidig avhengige, men ikke nødvendigvis identiske størrelser. Her ligger også ulike oppfatninger av *demokratibegrepet* som et aspekt i analysen, og som legger føringer for hvilke tilnærminger som fremmes i skolen. Det er ikke rom for å diskutere alle aspekter ved begrepet her, men vi fokuserer her på ulike forståelser eller syn på demokrati som styrer klasseromspraksisen, som igjen kan gi ulikt læringsutbytte og ulike elevoppfatninger av hva demokrati er og kan være.

Gallie (1956) brukte demokrati som et i hovedsak omstridt begrep da det er preget av dets dynamiske natur med flere betydninger og kontekster til tross for det grunnleggende prinsippet om «folkestyre». I denne diskusjonen kan bruken av begrepet demokrati kanalisere handling og pedagogisk praksis i bestemte retninger, avhengig av hvem som bruker det, hvorfor de bruker det og hvordan deres oppfatninger av begrepet styrer deres praksis (Connolly, 1993). Medborgerutdanning som vektlegger en *liberal* eller konkurransebasert forståelse, fokuserer først og fremst på borgernes rolle til å delta i det politiske livet gjennom å *stemme ved valg*, også referert til som en *tynn* demokratiforståelse (Payne, 2017). Den politiske eliten konkurrerer på et «politisk marked», der innbyggerne uttrykker sine preferanser gjennom å stemme på ulike elitekandidater eller politiske partier som setter den politiske dagsorden og stiller til valg (Habermas, 1995; Mathé, 2016; Solhaug & Børhaug, 2012). Det liberale synet legger vekt på de strukturelle og formelle sidene ved de demokratiske institusjonene som en forutsetning for demokratisk styre.

Utdanning i medborgerskap som vektlegger den *deltakende* eller republikanske forståelsen av demokrati, understreker samfunnets og medborgernes kontinuerlige deltagerrolle og representerer en mer vidtrekkende modell angående deltakelse - en *tykk* forståelse av demokrati som knytter medborgerne til fellesskapet og spørsmål om sosial (u)rettferdighet (Gandin & Apple, 2002; Payne, 2017). Dette synet understreker viktigheten av demokratiske normer med en utvidet forståelse av medborgerskap utover å stemme ved valg for å påvirke politiske prosesser og utvider omfanget av deltakelse til alternative påvirkningskanaler også *mellom* valg og på ulike arenaer for påvirkning (Barber, 1984; Graeber, 2013; Ish -Shalom, 2016; Pateman, 1970).

Forståelsen av demokrati som et fellesskap mer enn summen av individets egeninteresse deler noen grunnleggende elementer med den *deliberative* forståelsen, hvor det legges vekt på forestillingen om at beslutningsprosesser krever overveielse og konsensus gjennom diskursetiske prinsipper som sannhet, oppriktighet, forståelse og ærlighet (Habermas, 1995). Dermed er den kommunikative beslutningsprosessen det normative grunnlaget for denne forståelsen av demokratiet, hvor konsensus på grunnlag av det beste argumentet i den offentlige samtalen er kjernen. Her fremheves demokratiske normer og demokratisk kultur som forutsetning, snarere enn de strukturelle og formelle sidene ved de demokratiske institusjonene som den liberale og delvis den deltakende forståelsen betoner (Ish-Shalom, 2016). Chantal Mouffes (2013) agonistiske demokratiforståelse kritiserer denne konsensuspregede tilnærmingen, der hun hevder at motsetninger og uenighet må anerkjennes som en sentral del av demokratiet. Uenighet er et premiss for demokratiet, heller enn å nødvendigvis skape konsensus som bidrar til avpolitisering av styreformene og som erstattes med moralistisk venn/fiende-antagonisme der fiendebildene umuliggjør politisk anerkjennelse av uenighetsfellesskap-(agonisme). Her er konflikt og uenighetsfellesskap (Iversen, 2016) integrerte elementer, og hvor hegemonier og maktforhold er en del av det politiske, men som samtidig kan utfordres og endres (Mouffe, 2013).

Disse forståelsene av demokrati er ikke uttømmende, men illustrerer hvordan konseptualisering kan påvirke tilnærminger til demokratisk medborgerskap. Både i politikken og i praksis vil disse ha betydelige implikasjoner for innhold, metoder og formål med slik læring, og bevissthet rundt dette kan bidra til å strukturere og kategorisere læring i ulike kontekster. En mye brukt inngang til å skille mellom, og ramme inn ulike tilnærminger til demokratilæring er dele de inn i læring *om* demokrati, læring *for* demokrati og læring *gjennom* demokrati, illustrert ved Stray (2011). Denne «treenigheten» av kunnskap (om), holdninger/verdier (for) og handlingskompetanse/ferdigheter (gjennom) er imidlertid noe uklar på relasjonen mellom preposisjonene og fanger ikke nødvendigvis opp kompleksiteten i hva ferdighetsdimensjonen eller kunnskapsdimensjonen er, og hvordan denne for eksempel er knyttet til handlingsdimensjonen og verdidimensjonen (Børhaug, 2017; Ryen og Jøsok, 2021).

2.2 Globalt medborgerskap og utdanning til bærekraftig utvikling

I tillegg berører disse fagdidaktiske tilnærmingene til demokrati spørsmålet om *hvem* som er inkludert i fortellingene om medborgerskap. Historisk vet vi at ulike grupper har blitt ekskludert fra demokratisk styre også i stater med lange demokratiske tradisjoner, og refererer til kategorier som kjønn, sosial klasse, religion, rase/etnisitet, alder, bosted og nasjonalitet. Disse kampene er fortsatt til stede i dag, hvor for eksempel ikke-statsborgere, asylsøkere, arbeidsinnvandrere, barn og andre grupper kjemper for anerkjennelse og retten til reell politisk deltakelse. Definisjonen av folket er også en utfordring for demokratisk medborgerskap, både for hvem som er inkludert i fortellingene om demokratisk styre,

hvilke grupper som er anerkjent i læringsprosessen og som er i stand til å utøve rettigheter og medborgerskap i en gitt stat. Osler & Starkey (2005) hevder at medborgerskap og medborgerskapsutdanning er en arena for politisk kamp, og kan tjene til å forene en mangfoldig befolkning, *eller* til å marginalisere og ekskludere, der medborgerskap kan forstås både som en status, som en følelse av tilhørighet – og som en praksis. De frykter rent nasjonale forestillinger om medborgerskap som understreker det nasjonale fellesskapets forrang på bekostning av andre grupper i samfunnet. Medborgerskapslæring med kun nasjonale perspektiver er ifølge forfatterne en utilstrekkelig tilnærming til dagens globaliserte samfunn, der økonomiske prosesser, politiske beslutninger og juridisk integrasjon også foregår på regionalt, internasjonalt og globalt nivå, og utfordringene ikke kan løses på nasjonalt nivå (som for eksempel klima, miljø, sikkerhetsspørsmål, terrorisme etc.). Her kan en dreining av medborgerskapslæring mot en mer menneskerettighetsbasert og kosmopolitisk tilnærming utvikles, der mangfold og dynamiske identiteter anerkjennes og integreres i læringsprosessene (Osler & Starkey, 2005, 2003). Sammen med mer kritisk-strukturelle tilnærminger til globalt medborgerskap vil flere grupper anerkjennes og perspektivmangfold inkluderes i større grad (Andreotti, 2006). Dette erstatter ikke den nasjonale tilnærmingen, men anerkjenner ulike nivåer, som gjenspeiles her: «Det kosmopolitiske medborgerskapet er en måte å være medborger på et hvilket som helst nivå, lokalt, nasjonalt, regionalt eller globalt» (Osler & Starkey, 2005, s.23).

Tenkingen rundt globalt og kosmopolitisk medborgerskap er i senere tid blitt aktualisert gjennom kampen mot klimaendringer og global oppvarming. Dimick (2015) anvender begrepet miljømedborgerskap og peker på betydningen av å mobilisere til kollektiv handling blant unge. I et slikt perspektiv er spesielt skolestreiker mot klimaendringer interessant fordi dette mobiliserte mange tusen ungdommer til politisk aktivisme gjennom skolestreiker og demonstrasjoner.

I norsk skole har klima- og miljøspørsmål ofte blitt samlet under fellesbetegnelsen *utdanning for bærekraftig utvikling* (UBU). Dette begrepet knytter seg til Verdenskommisjonen for Miljø og Utvikling og de fleste kjenner til og bruker kommisjonens definisjon av begrepet: “En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov” (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (VMU), 1987, s. 42). For å innlemme utdanningssektoren tydeligere i arbeidet med bærekraftig utvikling vedtok FNs generalforsamling i 2002 tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling (Decade for Education for Sustainable Development, DESD). Dette varte fra 2005 til 2014 og er omtalt som det mest ambisiøse initiativet for utdanning for bærekraftig utvikling (Straume, 2016). Selv om DESC bidro til å sette fokus på bærekraftig utvikling i skolen har det blitt kritisert for liten reell innflytelse. Huckle og Wals (2015) har kritisert DESC for å omfavne en «business as usual» tenkning, og peker på at de underliggende årsakene til mange av

dagens miljøproblemer ikke blir adressert. De er spesielt kritiske til den ny-liberale økonomiske vekstmodell som var basis for tenkningen.

I tråd med dette peker Dimick (2015) på at undervisningen ofte fokuserer på individuelt ansvar og individets rolle som forbruker istedenfor å problematisere de strukturelle årsakene til miljøproblemene. Dette inngår i en nyliberal tankegang der økonomisk vekst er overordnet miljøspørsmål. Öhman og Öhman (2012) hevder at mye av UBU undervisningen i skolen preges av et harmoniperspektiv hvor det tenkes innenfor rammene av økologisk modernisering og såkalt grønn økonomi. Her vektlegges kapitalkreftene og markedsmekanismene som sentrale virkemidler for å oppnå bærekraftighet. Dette hevder Öhman og Öhman (2012) går på bekostning av et konfliktperspektiv, der det også stilles spørsmålsteget ved bærekraftigheten til økonomisk vekst og teknologisk utvikling. Sinnes (2021, 20) peker på at en av hovedårsakene til manglende resultater innen utdanning for bærekraftig utvikling er at andre målsetninger har hatt større fokus i skolen. For eksempel har dreiningen mot mer testdrevne skoler hindret utvikling av de ulike kompetansene elevene trenger for å bidra til bærekraftig utvikling, ifølge Sinnes.

En annen kritikk av utdanning for bærekraftig utvikling er at undervisningen ofte er normativ og tildeles ideologisk basert. Jickling (1992) satte denne kritikken på dagsorden ved å peke på at en skole som har til formål å utdanne elever *for* et spesielt formål ikke vil lykkes i å utvikle selvstendig tenkende elever som evner å ta verden i en annen retning enn foreldregenerasjonen. I tråd med dette skriver Gadotti (2008) at i et globalt perspektiv er det de mest utdannede menneskene på jorda som bidrar til mest skade på miljøet på grunn av deres ikke-bærekraftige livsstil. De landene som skårer høyest på tilgang til utdanning er også masseforbrukssamfunn hvor befolkningen har en livsstil og et forbruk som langt overskrider planetens tålegrenser.

I en analyse av ulike retninger innenfor utdanning for bærekraftig utvikling identifiserer Sandell et al. (2005) og Öhman (2009) tre tradisjoner innenfor undervisning for bærekraftig utvikling.

Den første er *den faktabaserte tradisjonen*. Her blir miljøspørsmål i første rekke betraktet som kunnskapsspørsmål med stor vekt på naturvitenskaplige forklaringer på miljøproblemer. Den demokratiske rollen til utdanningen blir dermed å bidra med faktabasert kunnskap som igjen vil gi elevene et grunnlag for riktige beslutninger og handlinger innenfor miljøfeltet.

Den andre retningen som identifiseres er *den normative tradisjonen*. Denne kom som en kritikk av den faktabaserte tradisjonen og bygger på ideen om at det er mulig å utlede normer fra vitenskapelige fakta. Skolen skal lære opp elevene til miljøvennlige holdninger og på den måten endre elevenes adferd i en mer miljøvennlig retning. I følge Ott (2019, 34-35) forventes det innenfor denne tradisjonen at elevene skal endres i retning av et forutbestemt mål, men de får ikke være med på å utforske og diskutere hva dette målet kan være, dvs. hva som defineres som bærekraftig.

Den tredje tradisjonen innenfor UBU er *den pluralistiske tradisjonen*. I denne tradisjonen anerkjennes det at miljøproblemer er komplekse og preget av både interessemotsetninger og verdikonflikter. Her spiller kritisk tenkning en viktig rolle og elevene utfordres til å utforske hva som ligger bak de ulike perspektivene. Istedenfor å fremme en forutbestemt ide om hvordan et bærekraftig samfunns skal se ut, fremmer den pluralistiske retningen deltagelse i diskusjon, deliberasjon og perspektivmangfold (Öhman, 2009; Sandell et al., 2005).

I dette kapitlet har vi presentert både tidligere forskning og teoretiske innramninger som kan bidra til å belyse denne studien. De empiriske studiene er ikke uttømmende, men viser en variasjon av forskning som er gjort på tematikken de siste ti-femten årene i Norge, der både undersøkelser av styringsdokumenter/læreplan, lærebøker, skolens praksis, lærerperspektiver og elevdata har bidratt til økt kunnskap i feltet. Med kvantitative ICCS-data over tre sykluser (2009, 2016, 2022) har man en større mulighet til å se på endringer over tid, men også mulighet for mer komparative undersøkelser mellom land, selv om dette ikke dekkes i denne studien. Samtidig er de ulike kvalitative studiene nyttige for å gå dypere inn i spesifikke problemstillinger som er fruktbare for å forstå hvilke oppfatninger av og tilnærminger til demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling i skolen som dominerer, og hvilke kontekstuelle faktorer og føringer som rammer inn undervisningspraksisen. De ulike teoretiske forståelsene av medborgerskap og demokrati som er presentert her, bidrar som linser for å analysere og forstå tilnærmingene som trer frem i datamaterialet. Eksempelvis vil diskusjonsdelen (kap.5) løfte fram de ulike medborgertypene som også ICCS-studien delvis lener seg på- den konvensjonelle, den aksjonsorienterte og den globale medborgeren, mens spenningene og relasjonene mellom demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse også synliggjøres i analysen. I analysen av perspektiver på bærekraftig utvikling, vil for eksempel den normative og mer pluralistiske tradisjonen være aktuell som analyseverktøy for å fortolke både lærer- og elevtilnærmingene til temaet og dets eventuelle sammenheng med demokrati og medborgerskap.

3 Metodetilnæringer

3.1 Bakgrunn for valg av metode, utvalg og design

Problemstillingene i dette prosjektet skal gi kunnskap om lærernes perspektiver, erfaringer og opplevelser av hvordan de gjennomfører demokrati- og medborgerskapsopplæringen i skolen etter fagfornyelsen. For å få innsikt i lærernes perspektiver ble det vurdert som hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming basert på semistrukturerte intervjuer. I undersøkelsen er det lærerne som er de sentrale informantene, men også elevenes erfaringer og oppfatninger er inkludert gjennom gruppeintervjuer.

I dette kapittelet beskriver vi hvordan vi har gått frem og hvilke vurderinger som ligger til grunn i utformingen av det metodiske designet for denne undersøkelsen. Vi legger frem hvilke valg som er gjort underveis, og gjør rede for hvordan vi har gått frem fra prosjektets start med å rekruttere skoler og informanter, gjennomføring av intervjuer til analyseprosess. Hensikten med dette er å gi innsyn, skape transparens (gjennomsiktighet) i den forskningsprosessen som beskrives, siden dette er noe som kan knyttes til solid etterrettelighet og forskningskvalitet (Kapiszewski & Karcher, 2021; Tjora, 2012).

Som vi har vært inne på innledningsvis ønsket oppdragsgiver «svar på om, og på hvilken måte, gjennomføringen av opplæringen har endret seg etter innføringen av nye læreplaner høsten 2020». Dette har vært utgangspunkt for studien, men som vi også har pekt på innledningsvis, er det ikke mulig å fastslå om eventuelle endringer i demokrati- og medborgerskapsopplæringen er en direkte konsekvens av innføring av ny læreplan. Samfunnsvitenskapelige studier kan ikke påvise kausale sammenhenger, men det betyr ikke at det kan argumenteres for at endringer i ny læreplan har medført endringer i organisering, planlegging og gjennomføring av undervisningen. I tillegg har fagfornyelsen virket i kort tid (vel 2 år på undersøkelsestidspunktet), noe som også gjør at det ikke er rimelig å forvente målbare effekter. Det vi derimot kan belyse og undersøke, er endringer i undervisningen og hvordan det reflekteres rundt erfaringer med disse endringene. Her er det også viktig å huske på at innføringen og implementeringen av fagfornyelsen kom i perioden mars 2020 til 2022, der Covid-19 pandemien preget store deler av skolehverdagen. Pandemien har også hatt konsekvenser for selve forskningsprosessen der både tilgang til informanter og skoler, utsettelse og usikkerhet rundt prosjektgjennomføring må inkluderes i vurderingen av prosjektet.

For lærerperspektivet ble følgende forskningsspørsmål utarbeidet i lys av problemstillingene:

- a. *Hvordan erfares og fortolkes endringene i LK20 når det gjelder demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling?*
- b. *Hvordan forstås disse begrepene, og hvilke temaer knyttes til begrepene?*
- c. *Hvordan gjennomfører lærere opplæringen i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling?*

- d. *Hvilke former for demokrati, hvilke former for medborgerskap og bærekraftig utvikling blir løftet fram, og hvilke er mindre synlige?*
- e. *Hvorvidt og hvordan knyttes disse tverrfaglige temaene sammen?*

I tillegg belyses elevperspektivet gjennom følgende forskningsspørsmål:

- a. *Hvilke forståelser har elever av demokrati og medborgerskap, og hvilke forståelser har de av bærekraftig utvikling?*
- b. *Hvordan opplever elevene undervisningen i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling?*
- c. *Hvordan ser elevene sin egen rolle som medborgere?*

Hensikten med den kvalitative tilnærmingen i prosjektet har vært å få en dypere innsikt i og forståelse av hvordan demokrati og medborgerskapsopplæringen erfarer og praktiseres i skolen etter fagfornyelsen. Den kvalitative tilnærmingen i dette prosjektet åpner også muligheter for å «gå bak» noen av tallene fra den kvantitative undersøkelsen med elev- og lærerdata i ICCS 2022, og da særlig med tanke på data som er knyttet til erfaringer med fagfornyelsen. I kvalitative studier er ikke hovedpoenget å sikre representativitet i utvalget, slik det er i kvantitative spørreundersøkelser. Derimot bør gjerne utvalget være strategisk eller teoretisk basert, der hensikten vil være å maksimere variasjon. Likevel er det ofte i praksis slik at mer pragmatiske grunner også får betydning for hvordan utvalget faktisk blir.

For å sikre variasjon i utvalget har vi foretatt et strategisk utvalg der vi har gjennomført intervjuer med lærere og elever med følgende utvalgskriterier:

- Både ungdomskoler og videregående skoler
- Både store, middels og mindre skoler er inkludert i utvalget
- Geografisk nasjonal spredning av skoler i utvalget
- Skoler både i rurale og urbane strøk er inkludert utvalget

Tanken var at de forskjellige skolene kunne representere ulike skolekontekster og gi oss innsikt i om dette har betydning for undervisningen i demokrati og medborgerskap, men et design som dette åpner samtidig for å se fenomener og prosesser på tvers mellom de ulike skolene.

3.2 Fremgangsmåte og gjennomføring

Forskningsetiske sider ved prosjektet ble vurdert på grunnlag av søknad fra Institutt for lærerutdanning, NTNU og godkjent av SIKT (tidligere NSD) våren 2021. Prosjektet er gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer og regler for personvern. Informasjonsskriv med samtykkeskjema for

både elever og lærere er vedlagt rapporten, og eventuelle oppklarende spørsmål fra deltakerskolene ble besvart fortløpende. I informasjonsskrivet ble alle deltakerne gjort oppmerksomme på at de hadde anledning til å trekke seg eller trekke deler av intervjuet. I ett tilfelle tok en av lærerne vi intervjuet kontakt kort tid etter intervjuet og ba om at en mindre del av intervjuet ble slettet, noe som ble gjort og denne delen inngår altså ikke i datamaterialet som ligger til grunn for analysen. Ut over dette opplevde vi ikke noen forskningsetiske utfordringer verken knyttet til intervjusituasjonen eller behandlingen av data i ettertid. Det å intervju barn krever særlige hensyn (jfr. Bungum, 2008) og vi tilpasset opplegget og gjennomføringen til aldersgruppene. Som eksempel kan nevnes at i enkelte av fokusgruppeintervjuene av ungdomsskoleelever lot vi elevene snakke om situasjoner og tematikk som strengt tatt lå noe utenfor prosjektets problemstillinger for å anerkjenne deres forståelse av samtaletemaets rammer.

Etter at prosjektet var behandlet av Sikt startet arbeidet med å rekruttere aktuelle skoler for datagenerering til prosjektet i løpet av august – september 2021. På bakgrunn av utvalgsriteriene ble det sendt ut forespørsler og informasjon med e-post til aktuelle skoler. Skolene som ble kontaktet er *systematisk* valgt på grunnlag av at vi ønsket skoler fra ulike deler av landet, med ulik størrelse og lokalisert både i urbane og rurale områder (jfr. utvalgsriteriene), men også *tilfeldig valgt* i den forstand at vi kunne ha valgt andre skoler enn de vi valgte. Vi søkte etter områder/kommuner som oppfylte de kriteriene vi hadde satt og sendte infoskriv til skoleledelse og eventuelt fagseksjonsledere på skoler i disse områdene.

Rekrutteringsprosessen skjedde midt under koronapandemien og dette er trolig en viktig grunn for at det var imidlertid relativt få skoler som ønsket å delta i undersøkelsen. Det var mange som svarte at de ikke hadde tid på grunn av ekstra utfordringer som følge av pandemien. Noen skoleledere meldte også at de allerede hadde vært gjenstand for mange forskningsprosjekter og at de ikke ønsket å bruke mer tid på å tilrettelegge for dette på skolene sine. Siden det var mange skoler som takket nei eller ikke svarte på vår forespørsel, valgte vi i andre og tredje runde med rekruttering å gå mer direkte på fagledere og lærere, og det viste seg å gi bedre uttelling enn å gå via skoleledelsen. Vi fikk til slutt positivt svar og avtale med sju videregående skoler og fem ungdomsskoler og vurderte dette som et tilfredsstillende antall til vårt formål. Vi var opptatt av at utvalget vi endte opp med skulle svare til utvalgsriteriene vi hadde satt opp om geografisk spredning, skolestørrelse og kriterier rundt byskoler og bygdeskoler.

Sett på bakgrunn av hvor krevende det var å få avtaler med skolene, var vi rimelig fornøyd med utvalget, selv om ikke alle landsdeler er like godt representert. Skolene i utvalget kan karakteriseres som «rurale» og «urbane», og på denne måten ser vi at vi har sikret en variasjon i utvalget som

tilfredsstillende utvalgskriteriene. Deltakerskolene befinner seg geografisk i Sør-, Øst-, Vest- og Midt-Norge, men vi lyktes ikke å få rekruttert noen av de forespurte skolene i Nord-Norge.

En mulig skjevhet ved utvalget kan imidlertid være at de skolene som takket ja til å delta i undersøkelsen, samtidig var skoler som har drevet et aktivt arbeid rundt fagfornyelsen slik at det derfor var lettere å være positiv til å bli intervjuet om den. Dette kan vi ikke si med sikkerhet, siden vi ikke vet helt sikkert hvorfor så mange skoler ikke svarte på vår henvendelse, eller var negative til den. I forkant av selve intervjurunden foretok vi prøveintervjuer av lærere og elever ved en skole, for å teste ut hvordan intervjuguidene fungerte. Det ble deretter gjort justeringer på intervjuguidene som først og fremst handlet om å presisere samt noe redusere av antall spørsmål, slik at intervjuguiden skulle bli et bedre redskap for oss under samtalene.

Med bakgrunn i at lærernes perspektiver og erfaringer var sentrale for problemstillingene i prosjektet, valgte vi å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer med lærere, basert på intervjuguiden som ble utarbeidet i forkant. Til sammen har vi i dette prosjektet intervjuet 28 lærere fordelt på sju videregående skoler og fem ungdomsskoler. Det ble gjennomført intervjuer med to til tre lærere på hver skole, og med unntak av noen intervju ble intervjuene foretatt med to forskere til stede. Av oversikten over intervjuer med lærere i videregående og ungdomsskole (tabell 3.1), går det frem at kjønnsfordelingen blant lærerne var relativt jevn. Intervjuene hadde en varighet på omtrent 45-60 minutter. Det var ikke spesifisert i informasjonsbrevet hvilken fagbakgrunn lærerne vi ønsket intervju skulle ha. Likevel ser vi at majoriteten av lærere vi fikk intervju med hadde fagbakgrunn i samfunnsvitenskap. Det kan nok tenkes at tema for intervjuet ble forstått som særlig interessant for samfunnsfaglærere. Som det kommer frem av oversikten nedenfor ser vi likevel er det en viss variasjon av fagkombinasjoner i utvalget, der både realfag, kroppsøving og språk er representert. Gjennomgående var vårt inntrykk at lærerne hadde stor interesse for å snakke om temaene i undersøkelsen.

Tabell 3.1 Oversikt over lærer-informanter i utvalget, fagbakgrunn og kjønn.

| | Lokalisering skole | Kjønn lærer | Undervisningsfag lærer |
|---------------------|------------------------|------------------|------------------------|
| Videregående skoler | Skole 1: Urbant område | Lærer 1 (kvinne) | Norsk |
| | | Lærer 2 (kvinne) | Norsk |
| | | Lærer 3 (kvinne) | Samfunnsfag |
| | Skole 2: Urbant område | Lærer 4 (mann) | Språk |
| | | Lærer 5 (kvinne) | Samfunnsfag |
| | | Lærer 6 (kvinne) | Realfag |
| | Skole 3: Urbant område | Lærer 7 (mann) | Samfunnsfag |
| | | Lærer 8 (kvinne) | Samfunnsfag |
| | Skole 4: Urbant område | Lærer 9 (mann) | Samfunnsfag |
| | | Lærer10 (kvinne) | Språk |
| | Skole 5: Urbant område | Lærer 11 (mann) | Realfag |
| | Skole 6: Urbant område | Lærer 12 (mann) | Samfunnsfag |

| | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------|-------------|
| | Skole 7: Urbant område | Lærer 13 (mann) | Samfunnsfag |
| | Skole 8: Ruralt område | Lærer 14 (mann) | Samfunnsfag |
| | | Lærer 15 (kvinne) | Samfunnsfag |
| | | Lærer 16 (mann) | Samfunnsfag |
| | | Lærer 17 (kvinne) | Samfunnsfag |
| | | Lærer 18 (mann) | Språk |
| Ungdomsskoler | Skole 9: Ruralt område | Lærer 19 (kvinne) | Realfag |
| | | Lærer 20 (kvinne) | Realfag |
| | | Lærer 21 (kvinne) | Realfag |
| | Skole 10: Ruralt område | Lærer 22 (mann) | Språk |
| | | Lærer 23 (mann) | Språk |
| | Skole 11: Urbant område | Lærer 24 (mann) | Samfunnsfag |
| Lærer 25 (kvinne) | | Språk | |
| Lærer 26 (-) | | - | |
| Lærer 27 (kvinne) | | Språk | |
| Skole 12: Urbant område | Lærer 28 (kvinne) | Språk | |

I tillegg til lærerintervjuene, gjennomførte vi totalt ni fokusgruppeintervjuer med elever, hvorav ett på hver av de fem ungdomsskolene i utvalget, og i tillegg fire fokusgruppeintervjuer på videregående skoler. På ungdomsskolene ba vi særlig om å få snakke med elever fra niende trinn, siden det er dette klassetrinnet som er respondentgruppen for ICCS kvantitative spørreundersøkelse og dette kunne åpne muligheter for å sammenstille resultater. Elevene ble for en stor del rekruttert av kontaktlærere, men det var også noen elever som ble rekruttert fra elevråd ved skolen. I de ni gruppeintervjuene deltok 4-7 elever, intervjuene varte i ca. 45 minutter.

Bakgrunnen for at vi valgte fokusgruppeintervjuer for elevene var todelt. For det første antok vi at elevene ville oppleve det som lettere og muligens tryggere å snakke med oss når de var sammen med en gruppe jevnaldrende som de kjente. Vi ville unngå at intervjuet ble oppfattet som en slags test, og det å trekke enkeltelever ut ville skapt en risiko for å bli oppfattet i den retning. Et fortrinn med gruppeintervju er også at det kan fange opp diskusjon, enighet og uenighet blant de som deltar. Den andre grunnen for å velge fokusgruppeintervju var mer pragmatisk, vi kunne på denne måten effektivt få flere elever i tale på en gang.

Vi erfarte at det var stor variasjon mellom elever i ungdomsskole og videregående skole, med hensyn til engasjement og interesse for temaene i intervjuene. På ungdomsskolene var det noe tyngre å få i gang samtaler og diskusjoner med elevene om demokrati og medborgerskap, enn det som var tilfelle i gruppeintervjuene i videregående skole. Kanskje var de yngre elevene mer usikre på selve intervjusituasjonen, men det kan også være et resultat av at elevene på videregående skole har en bedre faglig forståelse for intervjutemaene enn elever i ungdomskolen. Det kan også tenkes at spørsmålene vi stilte til ungdomsskoleelevene kunne ha vært enda bedre tilpasset ungdomskolenivå, slik at de lettere ville ha opplevd tematikk rundt demokrati og medborgerskap som relevant og engasjerende.

Det var også variasjon når det gjelder hvor mye den enkelte elev deltok i samtalen – noen snakket mer enn gjerne, mens andre måtte ha litt «hjelp» for å ta ordet. Det vil si at vi under intervjuet var oppmerksom på at alle skulle få plass, og det medførte at vi noen ganger henvendte oss mer direkte til enkelte av elevene. For eksempel, ved å spørre «hva tenker du om dette». De fleste fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med to forskere til stede, men ved to skoler var det av praktiske grunner ikke mulig med mer enn en forsker til stede.

Som nevnt benytter vi i deler av analysene i kapittel 4 data fra ICCS-undersøkelsen i tillegg til intervjudataene fra lærere og elever. ICCS-datamaterialet gir oss mulighet til å belyse prosjektets problemstillinger basert på data som er representative for populasjonene. Det vil si at vi kan si noe om omfang eller utbredelse av ulike forhold knyttet til demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Populasjonen i ICCS er elever på 9. trinn (det året elevene fyller 15 år) og lærere som underviser på samme trinn, og det norske utvalget for ICCS 2022 består av 1355 lærere og 5687 elever. Dataene ble samlet inn våren 2022, det vil si i samme periode som de kvalitative intervjuene ble gjennomført. For nærmere redegjørelse for ICCS 2022 og det kvantitative datamaterialet viser vi til Storstad et al. (2023).

3.3 Analyseprosess

Arbeidet med analysen av det ferdigtranskriberte materialet fra lydopptak av intervjuene, startet opp i august 2022. Prosjektgruppen innså tidlig at materialet på 28 transkriberte lærerintervjuer og ni gruppeintervjuer med elever, var såpass omfattende at det ville være hensiktsmessig å benytte oss av et dataprogram for analysen. Et slikt program kan bidra til systematisering av kodingsarbeidet i analysen. Vi så derfor for oss at det ville være særlig nyttig med et såpass stort kvalitativt materiale.

Det finnes etter hvert en rekke slike analyseprogrammer for kvalitative data på markedet, vi valgte å bruke programmet NVIVO siden universitetsbiblioteket ved NTNU tilbyr kurs og veiledning, nettopp i dette programmet. Etter kurs og veiledning, satte vi i gang med selve analyseprosessen, og arbeidet med kodingen ble gjort i samarbeid i prosjektgruppen. Vi gikk i felleskap gjennom de transkriberte intervjuene, merket tekstutdrag med tekstnære koder som vi kom frem til, på grunnlag av empirien (induktivt). Vi erfarte at dette kodingsarbeidet var tidkrevende, men nyttig. I det videre arbeidet med analysen ble kodene kategorisert, og vi så at denne måten å organisere materialet på ga oss både bedre oversikt og innsikt i de tema og problemstillingene som skulle belyses. Det gjorde et uoversiktlig og stort materiale noe mer organisert og dermed håndterbart, samtidig som vi gjennom den tidkrevende kodingen hadde blitt tvunget til å nærlese og se detaljene i transkripsjonene. Denne analyseprosessen kan også betegnes som en innholdsanalyse, der vi har søkt å fortolke ulike betydninger og meninger, tett koblet til det som kalles tematisk analyse (Thagaard, 1998: 149-167; Braun & Clarke, 2021). Det har vært sentralt i analysearbeidet å identifisere mønstre som belyser

problemstillingene (jfr. Clarke og Braun, 2016: 297). I analysedelen av rapporten bruker vi i hovedsakelig sitater som illustrerer det typiske, men også forskjeller og variasjon.

For å kunne vurdere en undersøkelses gyldighet står spørsmålet om resultatene kan gi kunnskap av generell karakter sentralt. Altså at data og resultater har gyldighet ut over utvalget analysene bygger på. I kvalitative undersøkelser som denne, er målsettingen å gi kunnskap og innsikt som kan overføres til andre sammenhenger. Vi har ikke grunn til å tro at utvalget, hverken lærer- eller elevutvalget, skiller seg betydelig fra det vi kan betegne mer generelt som norske lærere eller elever. Studiens formål er ikke å stadfeste et fenomens utbredelse, men å finne mønstre i materialet som kan forklare sammenhenger og fenomener. Det vil være slik at man vil finne igjen samme mønstre uavhengig av hvordan utvalget er generert, og vi foretar det Martinussen (1984) og Yin (1989) betegner som *analytisk generalisering*. Det vil si en generalisering av funn fra en sammenheng (vårt utvalg) kan være gyldige i sammenhenger med tilsvarende kjennetegn (andre skoler).

I denne rapporten søker vi å sammenlikne og sammenstille våre funn med tidligere teori og forskning som belyser relevante felt som forståelser av demokrati og demokratiopplæring i skolen. Dette handler om å verifisere egne funn med tidligere forskning, for på denne måten frembringe kunnskap av generell karakter. Samtidig, og som beskrevet ovenfor, benytter vi også i noen grad data fra ICCS 2022 – det vil si kvantitative data som baserer seg på et større representativt utvalg norske ungdomsskolelærere og elever på 9. trinn. Det gjør at vi i noen grad også har mulighet til å foreta en statistisk generalisering – altså fra utvalg til populasjon som sier noe om et fenomens omfang. En slik form for metodekombinasjon (mixed methods), kan styrke påliteligheten av de funn som gjøres i denne studien.

4 Analyse

4.1 Ungdomsskolelæreres erfaringer og perspektiver i lys av LK20

I dette kapitlet vil vi beskrive og presentere data fra de kvalitative intervjuene med lærere og elever i ungdomsskole og videregående skole, men også trekke inn kvantitative data fra ICCS 2022 der dette er relevant i delene som omhandler lærere og elever i ungdomsskole. Analysekapittelet er delt inn fire deler, der empiribeskrivelsen av ungdomsskolelærere blir presentert under 4.1, lærere i videregående skole beskrives i 4.2, elever i ungdomsskole i 4.3 og til slutt elever i videregående skole i 4.4. Denne oppdelingen er valgt ut fra hovedfokuset på lærerperspektiver og hvordan disse kan drøftes i sammenheng, samtidig som den samme logikken skaper en tydelig struktur og skille mellom de ulike nivåene, og der ICCS-studien undersøkte lærere og elever i ungdomsskole (9. trinn) og ikke på videregående skole. I analysen av de fire respektive gruppene har vi lagt vekt på empirinære beskrivelser som blir kommentert og beskrevet relativt induktivt, selv om vi antyder relasjoner til tidligere studier der dette er hensiktsmessig. I diskusjonsdelen i kapittel 5 blir det tydeligere lagt vekt på å drøfte hovedtendenser og funn i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Intervjupassasjene er markert *I* for «Intervjuer», *L* for «lærer» og *E* for «elev». Elever i de respektive gruppeintervjuene er nummerert som E1, E2, E3 osv. gjennom hele kapittel fire.

Ungdomsskolelærerne i denne studien er intervjuet våren 2022, med unntak av fire lærere som ble intervjuet høsten 2021. Disse er intervjuet ved sine respektive skoler i arbeidstiden, og hvert intervju varte i 45-60 minutter. Totalt ble 14 lærere i ungdomsskolen intervjuet, hvorav åtte kvinner og seks menn. I ungdomsskoleutvalget er både rurale og urbane skoler representert. En mer utfyllende beskrivelse av metode, utvalg og analyseprosess av studien som helhet kan leses i kapittel 3.

I tillegg til intervjudataene vil vi som nevnt ovenfor bruke data fra ICCS 2022 – det vil si surveydata fra et utvalg på 1355 norske lærere som underviser på 9. trinn. Disse dataene ble samlet inn våren 2022 (se Storstad et al. (2023) for nærmere beskrivelse) som en del av gjennomføringen av ICCS 2022. Lærere på 123 tilfeldig utvalgte skoler i hele landet besvarte et spørreskjema om ulike forhold knyttet til demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Inkludert i spørreskjemaet var det noen spørsmål om lærerens erfaringer og opplevelse med innføringen av LK20. Dette var spørsmål som kun ble stilt til lærerne i det norske utvalget og resultatene fra disse spørsmålene vil bli gjengitt i dette kapitlet.

4.1.1 Demokrati og medborgerskap: Erfaringer med endringene i LK20

Det er forholdsvis rike og varierte beskrivelser lærerne gir av sine opplevelser av og erfaringer med demokrati og medborgerskap i kjølvannet av fagfornyelsen. Svar på spørsmålet om hvorvidt fagfornyelsen innebærer en endring i tilnærmingene til disse temaene må også beskrives som varierte, da det er ulike oppfatninger blant disse lærerne om hvorvidt dette oppleves som noe nytt eller som har

medført endringer. Tendenser i datamaterialet tyder på at de fleste lærerne stiller seg positive til fagfornyelsens fokus på demokrati og medborgerskap. Samtidig er de usikre om dette representerer noe annet enn det som er gjort tidligere, men at endringen mer ligger i at tematikken gis en *styrket legitimitet* i skolen. De fremhever at dette er viktige tema som bør gjennomsyre hele skolearbeidet og at LK20 har bidratt til å både integrere temaene mer systematisk, legitimere deres relevans og hevet deres status i undervisningen. Vektleggingen av demokrati og medborgerskap er ikke noe nytt i norsk skole, og i det kvalitative datamaterialet løftes begreper som *tverrfaglighet*, *sammenheng* (mellom temaene og mellom fag) og *dybdelæring* frem som en tydeliggjøring av hva som er gjort tidligere. Denne læreren illustrerer disse oppfatningene:

I: Hva har Fagfornyelsen ... hvorvidt representerer den noe nytt, for eksempel, til demokrati og medborgerskap her da?

L: Det er vel det at det er mer ... de nye begrepene da. Det har jo ført til at vi har ... altså den tverrfagligheten og den dybdelæringen som er nytt i fagfornyelsen har ført til at vi har måttet være enda mer bevisst på hvordan vi kan klare å se fagene i sammenheng da. akkurat den her biten av fagfornyelsen ønsker jeg hjertelig velkommen, fordi jeg har jobbet sånn i team lenge. Nå faller det litt sånn på plass.

I: Så det er ikke så nytt egentlig?

L: Nei, jeg var veldig glad for at det kom, for nå har jeg det på papiret at jeg kan gjøre det på den måten.

I: Nå er det legitimt?

L: Ja, nå er det legitimt.

L: Jeg opplever at det har vært der før også, men jeg opplever at det er mer tydeliggjort i forhold til de nye begrepene. (De) har spisset det litt mer. Fordi vi alltid har hatt tema innenfor det med bærekraft, innenfor det med demokrati, innenfor det med individ og samfunn, det med å være en medborger, hvordan et demokrati fungerer, rettigheter og plikter, ulike styreformer. Altså, alt dette har vi holdt på med før også, men jeg føler at det kanskje har blitt satt litt mer i system med de her hovedområdene.

Dybdelæring og tverrfaglighet er begreper som lærerne knytter tett sammen, og som både skal skape sammenheng og helhetlig læring hos elevene og forstås som gjensidig avhengige størrelser. Ifølge lærerne har disse begrepene bidratt til å *systematisere* læringsprosessen rundt demokrati og medborgerskap. De påpeker at lærere i større grad må jobbe sammen og samordne tematikken:

L: Ja, for jeg tenker at dybdelæring er tett knyttet opp til tverrfaglighet. Hvis vi ikke klarer den tverrfagligheten så får vi heller ikke til dybdelæringen. Vi får det til innenfor det ene faget, men jeg tror det er mye mer verdifullt hvis vi først får til tverrfaglighet og så tar vi dybdelæringen ut ifra det. For jeg tenker dybdelæring trenger ikke nødvendigvis være at man går i dybden i ett fag. Det kan være at man går i dybden på et tema, at de får det inn fra forskjellige synspunkter. Naturfagslæreren har kanskje et fokus, en innfallsvinkel. Mens jeg som samfunnsfaglærer har en helt annen innfallsvinkel. Og at de klarer å se sammenhengene her og klarer å vurdere at det er flere måter å se det på, at det er andre typer vinklinger.

Disse erfaringene deles av en samfunnsfaglærer fra en rural skole når hun beskriver et nylig gjennomført undervisningsopplegg om valg, politiske partier og demokrati sammen med lærere fra andre fag. Her trekker hun frem bevissthet rundt det å tenke mer helhetlig i samarbeid med andre og tverrfaglighet som ledd i en progresjon:

L: Ja, altså når det gjelder tverrfaglighet så har jeg jobbet tverrfaglig nesten hele tiden mens jeg har vært ute i skolen. Men kanskje at det gjør oss mer bevisste da. Det fikk oss til å lage det her. Ja, altså tenke progresjon og tenke mer helhetlig da, som skole. Tenker jeg.

I: Ja, for det du viste fram der er på en måte et produkt av fagfornyelsen. Det er det du sier?

L: Ja, det tenker jeg. Jeg har tidligere jobbet litt sånn med valg og demokrati tidligere også, men jeg liker jo tanken på at vi kan stå litt mer sammen og få til noe helhetlig på skolen da. At det skal ikke være avhengig av hvem som ... for tidligere har jeg ikke visst om den læreren hadde gjort det.

Flere lærere i utvalget påpeker viktigheten av at skoleledelsen har vært aktive og tett på implementeringen av LK20, der jobbing i plangrupper og samarbeidsgrupper knyttet til Udirs kompetansepakker og moduler trekkes frem som nyttige verktøy i arbeidet med fagfornyelsen. De trekker frem at arbeidet med overordnet del og særlig de tverrfaglige temaene har blitt diskutert og jobbet med i disse og at de ble tidlig involvert gjennom initiativ fra skoleledelsen:

I: Ja, akkurat. Og hvis du ser på fagfornyelsen og den prosessen der, var det en sånn type der dere ble involvert og ble med i diskusjonen om hvordan dere skulle gjøre det?

L: Ja, hvor starter vi [og] hvor går vi.

I: Hvordan gjorde dere det da? Tenker først og fremst demokrati og medborgerskap, og hvordan dere skulle implementere det.

L: I forhold til fagfornyelsen så har vi jo jobbet med de modulene som Udir har lagt ut. Så det er jo der ... men vi har fått være med på den, hvor begynner vi, hvor skal vi ende opp, hvordan kan vi jobbe med det i fellesskap.

I: Så de modulene var med og strukturerte da, er det sånn å forstå? Er det dere som valgte hvordan dere skulle implementere og integrere det i hverdagen?

L: Ja, det vil jeg si. Og i forhold til demokrati og medborgerskap, det tverrfaglige ... altså, vi har jobbet med de tverrfaglige temaene og prøvd å se på hvordan vi kan lage tverrfaglige opplegg på alle trinn. Og det har vi gjort når det gjelder demokrati og medborgerskap, da har vi laget et tverrfaglig undervisningsopplegg som vi valgte å kalle «valg og demokrati» som vi har hatt fra høsten av på alle trinn.

Innarbeidelsen av de tverrfaglige temaene kan her tolkes som at skoleledelse og arbeidet med modulene fra Udir har fremmet innføringen av demokrati og medborgerskap i LK20. Som det også framgår av tabellen under (tabell 4.1) opplever lærere på 9. trinn at de har greid å innarbeide alle de tre tverrfaglige temaene i egen undervisning på en god måte. Om lag tre av ti lærere oppgir at både demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring er tema som er fullt ut integrert i den undervisningen de gir. I tillegg svarer halvparten av lærerne at de tre temaene i stor grad er integrert i undervisningen. Det vil altså si at det er en ubetydelig andel av lærerne som mener at de tre tverrfaglige temaene som ble introdusert med LK20 i liten eller ingen grad er en del av den undervisningen de gir.

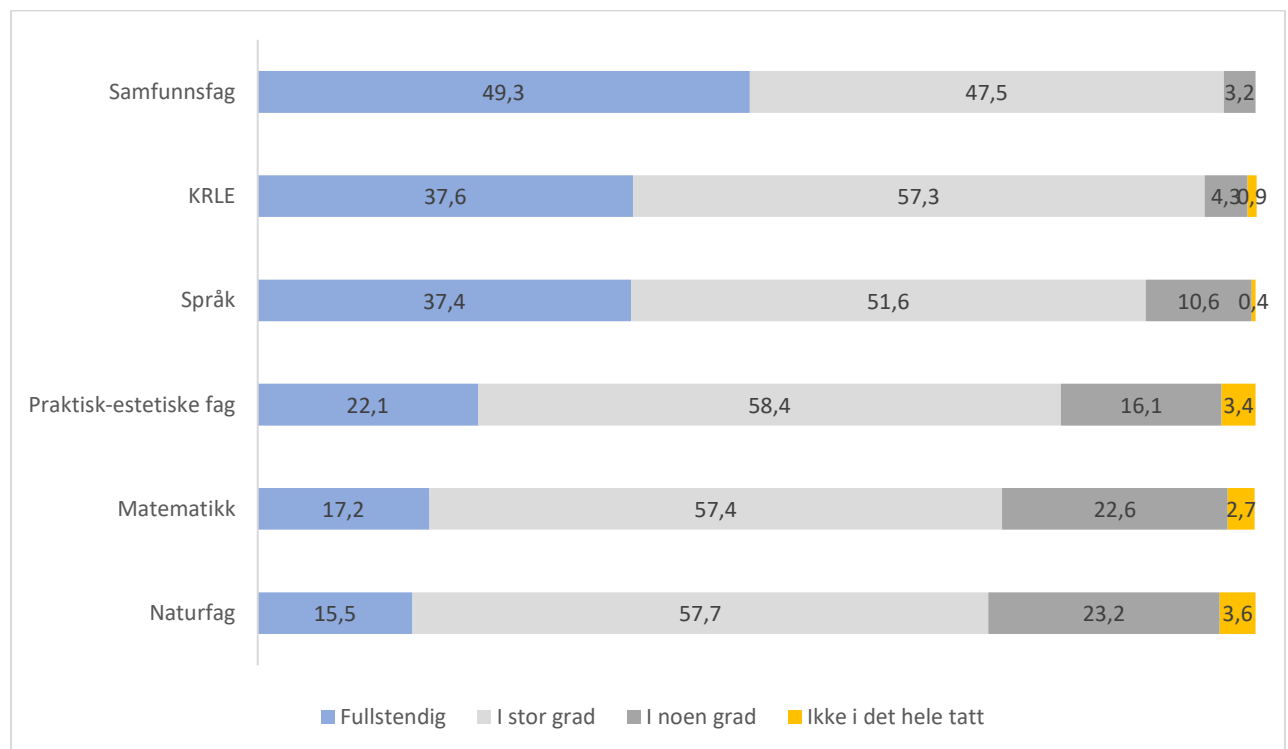
Tabell 4.1 Lærernes opplevelse av i hvilken grad de har greid å innarbeide de tre tverrfaglige temaene i undervisningen. Prosent. ICCS 2022. N (1330).

| | Demokrati og medborgerskap | Bærekraftig utvikling | Folkehelse og livsmestring |
|----------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Fullstendig | 28,3 | 30,3 | 31,4 |
| I stor grad | 54,5 | 51,5 | 52,3 |
| I noen grad | 14,8 | 15,4 | 13,8 |
| Ikke i det hele tatt | 2,3 | 2,8 | 2,6 |
| Sum | 99,9 | 100,0 | 100,1 |

I spørreskjemaet for ICCS 2022 ble lærerne spurt om i hvilken grad de var enige i påstanden «ved skolen vår er en uttalt og prioritert målsetning for det pedagogiske arbeidet at undervisningen skal fremme demokrati og medborgerskap», og svarene underbygger inntrykket av at temaet står sterkt i norsk skole. Mer enn ni av ti ungdomsskolelærere opplever at de arbeider på en skole hvor det er uttalt at undervisningen skal fremme demokratiet. Som tidligere vist fant vi i det kvalitative datamaterialet at lærerne opplevde at demokrati og medborgerskap var godt integrert i læreplanene også før LK20. Dette

kan være noe av forklaringen på at lærerne, kun kort tid etter innføringen av LK20, rapporterer at demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema er svært godt integrert i undervisningen. Vi har ikke data som sier noe om det samme er tilfelle for de to andre tverrfaglige temaene – bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring – men det at lærerne rapporterer at alle de tre tverrfaglige temaene er godt innarbeidet i undervisningen, kan tyde på det.

I hvilken grad lærerne mener at de tre tverrfaglige temaene er integrert i undervisningen varierer imidlertid, avhengig av hvilket fag lærerne underviser mest i. I spørreskjemaet er lærerne bedt om å krysse av for de fagene hvor de underviser mest i inneværende skoleår og vi har brukt disse opplysningene til å skille mellom ulike grupper av lærere. I tilfellene de underviser om lag like mange timer i flere fag skulle lærerne krysse av for flere fag, noe som betyr at det for eksempel finnes noen som underviser mye i samfunnsfag også blant naturfaglærere og matematikklærere. Kategoriene er altså ikke rendyrket og gjenspeiler at norske ungdomsskolelærere underviser i flere ulike fag.



Figur 4.1 I hvilken grad demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema er innarbeidet i undervisningen etter hvilke fag lærerne underviser mest i. Prosent. ICCS 2022. N (1330)

Ikke overraskende er det lærere som underviser mest i samfunnsfag som i størst grad oppgir at demokrati og medborgerskap er innlemmet i undervisningen. Videre oppgir lærere i KRLE og språkfag at temaet i betydelig grad er integrert i undervisningen, mens andelen er lavest blant lærere i matematikk og naturfag.

Når det gjelder integreringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, er det blant lærere som underviser mye i naturfag vi finner størst andel som oppgir at temaet er fullstendig innarbeidet i deres undervisning (45,6 prosent). Tilsvarende andel blant samfunnsfagslærere er 37,8 prosent. Om vi slår sammen andelen som har svart at bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i stor grad er innarbeidet i undervisningen, varierer andelen mellom lærerne i de ulike fagene fra 91,8 og 90,8 prosent blant henholdsvis naturfags- og samfunnsfagslærere til 78,1 prosent blant lærere i språkfagene. Sistnevnte må ses i sammenheng med at bærekraftig utvikling ikke er et tverrfaglig tema i læreplanene i engelsk og fremmedspråk. Dette er uansett en indikasjon på at undervisning om bærekraftig utvikling oppleves å ha et like tydelig samfunnsvitenskapelig perspektiv, som et naturvitenskapelig perspektiv.

4.1.2 Utfordringer knyttet til endringene i LK20

Samtidig som at de fleste lærerne i de kvalitative intervjuene på ungdomsskolenivå opplevde at de ble involvert i implementeringsprosessen, er det også flere som påpeker at prosessen stoppet opp eller ble satt på vent da nedstengning og endrede vilkår for skolen som følge av koronapandemien skapte betydelige utfordringer for arbeidet. Flere lærere som svarer på hvorvidt og hvordan fagfornyelsen har medført endringer i undervisningspraksis påpeker at pandemien har lagt betydelige føringer for implementeringen, der dette har begrenset hvordan LK20 og følgelig arbeidet med demokrati og medborgerskap er integrert på deres skole, som denne læreren illustrerer:

Vi jobbet oss gjennom dem, fem moduler digitalt med videosnutter og diskusjonsspørsmål og sånne ting mellom oss. Så det løpet har vi gjennomført da. Men det bydde jo på en del utfordringer med Covid akkurat i den gjennomføringsfasen, for vi kunne ikke ha fysiske møter blant annet. Så vi kjørte jo på «teams». Det blir jo aldri helt det samme, den type møter. Men vi gjennomførte det løpet, og kom oss i mål med det. og det ble jo strukket ut i tid også nettopp på grunn av Covid, så de utsatte jo litt den oppstarten.

I spørreskjemaet ble lærerne spurt om de hadde deltatt på kurs om innføringen av fagfornyelsen, og 59,7 prosent av ungdomsskolelærerne oppgir at de har deltatt på et slikt kurs i regi av skolen. I tillegg er det 3,9 prosent som oppgir at de fikk opplæring om fagfornyelsen under utdanningen før de begynte i jobb som lærer. Det betyr at 36,5 prosent av lærerne ikke har deltatt på noen form for opplæring i forkant av innføringen av LK20. Her er det ikke noe som tyder på at det er vesentlige forskjeller mellom unge og eldre lærere eller mellom mannlige og kvinnelige lærere. Det faktum at innføringen av LK20 falt sammen med redusert skoledrift under koronapandemien, kan, som læreren i sitatet over påpeker,

være en forklaring på at en relativ stor andel lærere ikke har deltatt på noen form for opplæring eller kursing i forbindelse med innføringen av ny læreplan.

En annen faktor som lærerne trekker fram i de kvalitative intervjuene, er den korte tida som er gått siden LK20 er innført, og dermed ikke har fått tid til å «sette seg» som etablert praksis i skolen. Da datamaterialet ble samlet inn høst 2021 og vår 2022 hadde det gått relativt kort tid siden innføringen, samtidig som skoler hadde vært stengt ned og det å holde skolene i gang hadde vært førsteprioritet på de fleste skolene i utvalget i denne perioden. Disse utfordringene og føringene for praktisk gjennomføring av LK20 må derfor anses som en del av de erfaringene og opplevelsene lærerne sitter igjen med. Dette har imidlertid mindre å si for hvordan de ser på fagfornyelsen og endringene i læreplanen medfører i seg selv. Her peker lærerne på at læreplanmålene generelt, men også kompetansemål knyttet til demokrati og medborgerskap er åpne og generelle, og det er en bekymring for at de blir formidlet og presentert med ulikt innhold og retning, både innad i skolene og mellom skolene, som denne læreren uttrykker: «Ja, det er jo rundere, mer åpne kompetansemål (...) Så det kan jo springe litt fra skole til skole, tenker jeg». En annen lærer illustrerer manges oppfatning at læreplanen gir frihet og stor grad av autonomi, men at dette ikke er udelt positivt: «Jeg synes kanskje det blir litt sånn min personlige mening, men jeg synes kanskje LK20 er litt for åpen egentlig, når det gjelder tema og sånn da, det er veldig mye ... ja fritt». Friheten som følger med LK20 skaper så åpne kompetansemål i flere fag at lærerne frykter at det skaper ulikhet i læring både innad i skolen og mellom skoler:

Jeg er redd for at det, at vi i Norge kan få en skole som er veldig ulik. Det heter jo enhetsskolen, og at [...] fagfornyelsen er så rund med hva som skal være med. Så er jeg redd for at, hvis du ikke har en ledelse eller ansatte som følger med, og er veldig bevisste, så kan det bli veldig ulikt om hva elevene lærer om på forskjellige skoler.

Det pekes også på at *utforskning* har kommet tydeligere frem som element i LK20, og at dette innbyr til varierte og undersøkende tilnærminger, også temaer knyttet til demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette ses på som positivt og læringsfremmende, men at dette samtidig krever tid og ressurser som *ikke* medfølger i undervisningen. Det er et gap mellom hva det legges opp til i læreplanen og hva de opplever at det er tid og ressurser til å gjennomføre selv om de ønsker det:

I: Er det ressurser, hvis du tenker demokrati og medborgerskap og alt dette. Det skal jo utforskes. Det er en del som snakker om fagfornyelsen i forhold til rom for utforskning, men er det tid til det da?

L: Nei, det er det jeg tenker ... for når man skal utforske noe, så er det jo en fordel at man jobber med ulike metoder her, ikke sant, og gjerne et større spekter av metoder innenfor temaet, tenker jeg. Nei, det synes ikke jeg det er tid til. Selv om man kjører tverrfaglig. Det er mye mer jeg kunne ønsket å gjøre.

Det læreren peker på her er utforskning som innebærer et større spekter av metoder, og virker å være bevist på betydningen av utforskende praksiser. Den enkelte lærerens undervisning har ifølge Brevik et al. (2023), mer å si for utforskende praksis enn fagets egenart, og *tid* virker for denne læreren å være en faktor som ikke er på plass for å realisere slik praksis. En annen lærer savner tettere kobling mellom teori og praksis som også knyttes til utforskende undervisning:

L: Det jeg savner litt, både fra Udir og egentlig fra læreplanverkene, det er hvordan vi kan gjøre det mer i praksis. Det er lagt opp for mer praktiske oppgaver, og hvordan vi skal få inn dette ... for jeg er overbevist om at elevene lærer mer gjennom praksis og teori. Og da er det litt vanskelig når det bare ligger ute masse teoretisk [...].

I: For du savner den biten der?

L: Ja, det står så mye tekst overalt. Jeg skjønner ... jeg er glad i å lese jeg altså, men det er ikke så mange elever på ungdomsskolen som synes det er gøy å lese side opp og side ned, og høre på oss som står med en power-point som har 20 sider med masse tekst.

I: Skolen er fortsatt teoretisk?

L: Altfor teoretisk. Så jeg prøver virkelig å gjøre det praktisk i mine fag.

I: Men det kunne ha blitt lagt til rette for det i læreplanene også i større grad?

L: Jeg synes det. Det er jo åpnet i selve læreplanene at du kan ha mer praksis, men det er ikke lagt til rette for hvor de ressursene ligger hen.

I: Både tidsmessig og det koster litt å gjøre det i tillegg også?

L: Ja, det gjør det. Men hvis vi skal ha en mer praktisk skole, og få mer praktisk erfaring, så må det også legges til rette for det, tenker jeg.

Her peker læreren på at det fortsatt er teoretiske føringer for skolen, selv om det åpnes for mer praktisk i læreplanene så er det lite tilrettelagt for dette. Det er samtidig noe uklart hva læreren legger i en utforskende og praktisk skole, men det *kan* tolkes som et ønske om mer elevaktiviserende metoder og sannsynligvis på andre læringsarenaer enn klasserommet. Både ICCS 2016- og ICCS 2022-undersøkelsen inneholder data om i hvilken grad ulike undervisningsformer benyttes i demokrati- og

medborgerskapsopplæringen. Dette er imidlertid spørsmål som *kun* er besvart av lærere som underviser i samfunnsfag, og består derfor at et mindre antall lærere. I ICCS 2016 var det 397 samfunnsfaglærere som deltok i studien, mens antallet i ICCS 2022 var 350. Resultatene er framstilt i tabellen under.

Tabell 4.2 Andel lærere som ofte eller svært ofte bruker ulike undervisningsformer i samfunnsfagsundervisningen. Prosent. ICCS 2016 og ICCS 2022.

| | 2016 | 2022 | Endring 2016-2022 |
|---|------|------|----------------------|
| Elevene diskuterer dagsaktuelle saker | 61,4 | 77,1 | 15,7 |
| Elevene arbeider i små grupper med ulike emner/temaer | 61,6 | 76,8 | 15,2 |
| Elever bruker digitale teknologier til et prosjekt eller arbeid i klassen* | - | 72,6 | - |
| Elevene undersøker og/eller analyserer informasjon som er innhentet fra ulike kilder på internett (f.eks. wiki-sider, aviser på nettet) | 37,7 | 64,6 | 26,9 |
| Elever lager presentasjoner ved å bruke digitale teknologier (for eksempel Powerpoint/Prezi, film, multimedia)* | - | 61,1 | - |
| Læreren foreleser og elevene tar notater | 60,1 | 44,3 | -15,8 |
| Elevene arbeider med lærebøker | 73,1 | 41,3 | -31,8 |
| Elevene arbeider med prosjekter som innebærer å innhente informasjon utenfor skolen (f.eks. intervjuer i nabolaget, mindre spørreundersøkelser) | 9,7 | 14,6 | 4,9 |
| Elevene foreslår emner/saker til kommende timer | 5,0 | 9,7 | 4,7 |
| Elevene deltar i rollespill | 5,9 | 7,7 | 1,8 |

* Ikke stilt i ICCS 2016.

Som vi ser av tabellen over er det til dels betydelige endringer i bruken av de ulike undervisningsformene fra 2016 til 2022. Andelen samfunnsfagslærere som oppgir at elevene arbeider med lærebøker i samfunnsfagsundervisningen ofte eller svært ofte, er redusert med hele 31,8 prosentpoeng på disse seks årene. Det er også en betydelig reduksjon i bruken av forelesningsformen med en nedgang på 15,8 prosentpoeng i samme periode. For de andre undervisningsformene ser vi at de benyttes mer enn tidligere, og størst økning er det i anvendelse av ulike digitale kilder. Mens 37,7 prosent av samfunnsfagslærerne i 2016 oppgav at elevene ofte eller svært ofte arbeidet med ulike internettkilder i undervisningen, er tilsvarende andel 64,6 prosent i 2022. Det vil si en økning på

26,9 prosentpoeng. Det er grunn til å se den store nedgangen i bruk av lærebøker i sammenheng med en nær tilsvarende økning i bruk av digitale kilder: Anvendelse av ulike internettkilder har erstattet lærebøker som informasjonskilde i samfunnsfagundervisningen i norske ungdomsskoler. I ICCS 2022 ble digitale teknologier benyttet i prosjektarbeid og til å lage presentasjoner, inkludert som undervisningsform. Vi ser at begge disse digitale undervisningsformene er hyppig brukt i samfunnsfagundervisningen i norske ungdomsskoler i dag.

Det at elevene diskuterer dagsaktuelle saker og at de arbeider i små grupper med ulike emner/temaer, er i tillegg til digitale teknologier i prosjektarbeid, de to formene som samfunnsfaglærerne oppgir at i størst grad bukes. Disse to undervisningsformene var også ofte brukt i 2016, men det har vært en økning fra 2016 til 2022 på om lag 15 prosentpoeng i andel som oppgir at de ofte eller svært ofte bruker disse to undervisningsformene. De tre undervisningsformene som lærerne i minst grad oppgir at de ofte benytter i undervisningen er 1) elevprosjekter som innebærer å innhente informasjon utenfor skolen, 2) at elevene foreslår emner eller saker til kommende timer, og 3) rollespill. Dette er mer ressurskrevende undervisningsformer, samtidig som de oppmuntrer til elevmedvirkning, aktiv deltagelse og ulike former for *utforskning* (Brevik et al., 2023). Det kommer ikke tydelig fram hva som oppleves som lærerstyrt eller mer elevstyrte former for utforskning i ICCS 2022, men de tre minst benyttede kan med rimelig grunn knyttes til mer elevstyrte former for utforskning og elevaktiviserende metoder.

Med grunnlag i resultater fra ICCS 2016 og ICCS 2022 finner vi altså at det er skjedd til dels betydelige endringer i hvordan samfunnsfaglærere i norske ungdomsskoler underviser i og om samfunnsforhold. Det er en betydelig nedgang i bruken av forelesningsformen, og i dag er det godt under halvparten av lærerne som oppgir at de ofte eller svært ofte foreleser i samfunnsfagstimene. Lærebøkene er ikke borte, men de anvendes i langt mindre grad enn på midten av 2010-tallet. De er erstattet av digitale kilder, og det er også mye som tyder på at læreplanenes vektlegging av utforskning og dybdelæring skjer ved bruk av digitale kilder, og ikke ved at man i noen vesentlig økt grad oppsøker, utforsker og benytter informasjon i elevens og skolens nærområde. Dette kan, som en av informantene over antydnet, ha sammenheng med at slike undervisningsformer krever ressurser i form av tid og penger som lærerne opplever ikke er tilgjengelig. Da blir det enklere å ty til utforskning ved bruk av digitale kilder.

Utfordringene som lærerne i det kvalitative utvalget løfter frem, er både erfarte og potensielle begrensninger for deres undervisning i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, samtidig som at de primært løfter frem de positive erfaringene og mulighetene LK20 representerer opp mot begreper som kritisk tenkning, utforskning og dybdelæring. I avsnitt 4.1.3 går vi nærmere inn på hvordan lærerne forstår, tilnærmer seg og perspektiverer temaet i lys av LK20.

4.1.3 Hvordan forstår lærerne demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling?

Ungdomsskolelærernes synspunkter på endringene i LK20 opp mot demokrati og medborgerskap kjennetegnes av variasjon, men også en del fellestrekk som de fleste lærere i utvalget har erfart. Dette har vi beskrevet som en relativ konsensus om at demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling har fått en viktigere og tydeligere rolle i opplæringa gjennom fagfornyelsen, der tematikken i større grad er forstått som sentral og legitim å sette i sammenheng med ulike temaer i en tverrfaglig kontekst. Det er også en utbredt oppfatning av at demokrati og medborgerskap i kompetansemål og som tverrfaglige temaer, til tross for temaenes økte betydning, er åpne og «runde». De åpner dermed opp for ulike oppfatninger av hva demokrati og medborgerskap innebærer, hvilke innholdselementer som er sentrale og hvilke fagdidaktiske perspektiver som prioriteres, noe som også får ulike konsekvenser for elevenes læring. Denne variasjonen gjenspeiles også i lærernes oppfatninger om og tilnærminger til demokrati og medborgerskap, samtidig som det også er en del fellestrekk ved disse perspektivene. Fellestrekkene handler først og fremst om hva formålet med demokratiopplæringa er, mens det er stor grad av variasjon angående hva de legger i demokratibegrepet, dets innhold, temaer og tilnærminger. På spørsmål om hva de ønsker at elevene skal sitte igjen med etter demokratiopplæringa, altså hva de syns formålet er, beskriver mange lærere at *oppslutning om demokratiet* både som politisk system/institusjon og som *samhandlingskompetanse og måte å leve på* er et viktig grunnprinsipp, som gjenspeiles av denne læreren fra en rural skole på spørsmålet om hva formålet er:

Altså det er jo litt det jeg sa i sted om at de må ha en felles forståelse av faguttrykk og sånt, så de må jo se den siden, de må jo vite hva stortinget er og hvordan maktfordelingen fungerer, det er jo en del av det. Men jeg tror i det daglige, altså jeg underviser jo egentlig i demokrati hver dag, selv om vi ikke har det på timeplanen, så det blir jo en større helhet sånn i det bildet da, alt vi gjør i relasjonsmessig og medvirkningsmessig da.

Her kommer det fram både en kunnskapsdimensjon og en samhandlingsdimensjon som inkluderer demokrati både som politisk system og som mer relasjonelle, mellommenneskelige forhold (Børhaug, 2017). Trua på, og viktigheten av demokrati er viktig bevisstgjøring i møte med elevene, ifølge denne læreren:

L: At en tror, tror på at det nytter å engasjere seg, at man gjennom skoleløpet erfarer at det er et tillitsbasert system som fungerer liksom, at man ikke skal vende ryggen til og finne alternative

måter å få gjennom meningene sine på, om det er vold eller terror eller om det er ja, vil ikke at de skal ende opp med å gå den retningen, men at de skal tro på demokratiet da.

I: Så en slags...

L: Og i ønske om å delta i det ja.

I: Ja, en tillit til at - politisk tillit egentlig da - til at demokratiet fungerer?

L: Ja, jeg tror det bunner i det.

Den informerte, bevisste borgeren som deltar i valg, står sentralt hos en annen lærer i samfunnsfag og norsk, som deler en relativt konvensjonell forståelse av den gode borger (Schulz et al., 2023) med lærerne i sitatene ovenfor:

Vi skal jo på en måte trene dem til å bli gode borgere, hva er det det innebærer, det innebærer at de, for eksempel hvis de skal da stemme ved et valg da, hvis man tar det eksempelet, da er de såpass, kan de såpass mye og de er såpass reflekterte at de er i stand til å ta et godt valg, ikke nødvendigvis stemme en vei eller en annen en, men da at det hvert fall er noe som er tenkt gjennom, for det var jo på en måte en sånn nesten en sånn epidemi blant unge og der de ikke bruker stemmeretten sin, og det tror jeg er flere grunner til da, blant annet at de ikke helt vet hva ulike partier står for og på andre er tidvis en sånn liten apati og, fører til politikere og at de ikke bryr seg så mye, ser ikke helt relevansen med hva de driver på men det er på Stortinget og hva som skjer her.

Formålet med demokratiopplæringen er i dette utvalget ofte knyttet til *oppslutning om* demokratiet og ulike former for *deltagelse* og aktivt medborgerskap, som sitatene ovenfor illustrerer. På en annen side er det større variasjon i utvalget når det gjelder oppfatninger og forståelser rundt hva demokrati innebærer, og hva medborgerskap handler om. Disse begrepene har primært positive, men ulike betydninger og varierte innramminger hos lærerne vi har snakket med. Denne læreren knytter demokratiopplæringen sterkt til politikk og mer institusjonelle og valgrelaterte dimensjoner av demokratiet der stemmerett og politiske partier er en sentral påvirkningskanal:

Det er jo mange muligheter, spiller på interessene deres blant annet, og som å få dem til å innse at alt er politikk, alt er politisk og at når man stemmer, bruker stemmeretten sin, så er man med på å påvirke. Og vi har jobbet med ulike politiske partier og sånn, det gjorde vi i fjor, og hva de står for og det var litt sånn, ja, da hadde de en sånn presentasjon da, med å lage litt sånn

plakater og sånn, og hengte de opp på klasserommet og det ble kjempefint egentlig, men altså hvordan man berører hjerterota til et menneske og får dem til å bli interessert i politikk (...).

Denne læreren deler også egenskaper som kjennetegner den adaptive, konvensjonelle medborgeren med fokus på overføring av felles verdier, kunnskap om politiske institusjoner og deltagelse innenfor disse gitte rammene (Veugelers & de Groot, 2019). Medvirkning, medbestemmelse og dialog i klasserommet, og demokrati forstått som måte å leve sammen på, blir fremhevet som viktig av andre lærere på spørsmål om hva demokrati innebærer:

L: At vi alle kan ha medbestemmelse. Selv de som er så unge kan ha medbestemmelse. At vi kan endre, at det kan endres noe på grunn av oss, da. Få elevene til å engasjere seg mer i politiske saker, for eksempel miljøvern og ... så ja, deres stemme teller [...].

I: Demokrati er jo en måte å delta på, tenker jeg. På hvilke måter da?

L: Nei, gjennom, først og fremst i klasserommet. Lære dem opp til at deres meninger er viktige og at det er muligheter for dem å engasjere seg utenfor skolen i andre ting enn idrett og. [...] ja, og lære seg til å argumentere for å få fram sitt synspunkt.

Andre lærere fremhever demokratiopplæring som premiss for medborgerskap og aktiv deltagelse i både i politikk og i sivilsamfunnet:

I: Norsk skole skal utdanne aktive medborgere. Hva vil du si at det er?

L: Deltagende mennesker. Folk som engasjerer seg i aktiviteter som speideren, korps, lokale skytterlag [...] Altså, det å få elever engasjert og fortelle viktigheten av at de engasjerer seg og blir en bit av det og sakte, men sikkert blir bidragsyttere til at hjulene skal gå, er jo ... altså, det er ikke klart definert på skolen, men det du tenker om da fordi at du kan ikke ... teoretisk så kan du ikke, på en måte, skape en lyst til å bli politiker bare ved å sitte og lese. Men det å få være med i et kommunestyremøte, jobbe i partigruppe, lage på en måte et partiprogram, forberede innlegg i kommunestyremøte og se hvordan spillet virker, men da får de en innsikt og noen blir gjerne tryggere på det. Altså, det er litt der jeg tenker vi skal jobbe og ha fokus.

Det er en viss konsensus i utvalget av ungdomsskolelærere, uavhengig av kjønn, utdanningsbakgrunn og geografisk tilhørighet om at medborgerskap handler om *aktiv deltagelse*. Begrepet medborgerskap framstår som relativt nytt og mindre brukt for lærerne enn hva demokratibegrepet er, mens det også tidligere har blitt praktisert som deltagende demokratiperspektiver uten at det er begrepsfestet.

Påvirkning, medbestemmelse, medvirkning og deltagelse er ord som blir knyttet til begrepet medborgere eller medborgerskap, som denne læreren er inne på:

Trygge elever som tør å stå i seg selv, å si fra. Å se at deres stemme kan ha en påvirkning. Få dem til å engasjere seg mer for nyheter, og nyhetssaker, det har alltid vært viktig for meg. For gjennom det så tror jeg også de kan bli engasjerte medborgere.

Denne læreren knytter også medborgerskap til opplyst meningsdannelse i tillegg til deltagelse i valg og sivilsamfunn:

I: Hvis du tenker medborgerskap, hva er det da du synes er viktig å formidle og som elevene skal ta med seg videre?

L: Ønsker jo gjerne at de skal få litt egne meninger om ting. At de skal være litt opplyst, slik at de kan danne seg egne meninger. For det er mange av dem som, de bryr seg ikke så veldig om noe. Så da har de ikke noen formening om noe heller. Det der at de skal få ha støtte og veiledning når de skal, på en måte, danne sine egne meninger da. Det er lov å ha sine egne meninger, det er bra å ha sine egne meninger, og må stå for det du mener.

I: Akkurat. Så det er det med å gi noen verktøy?

L: Ja, prøver jo på ... med diskusjoner, og at de selv skal finne informasjon om ulike tema som de er interessert i, og kanskje ikke så interessert i, så kan det kanskje gå opp for dem at det er mer med det temaet enn de selv trodde. Kanskje det er litt spennende allikevel, selv om det kanskje ikke alltid virker sånn.

Lærernes tilnærminger til og forståelser av læreplanens innramming av både demokrati og medborgerskap er altså relativt mangfoldig, men forståelsene kan settes inn i to hovedretninger: a) opplæring i demokrati og medborgerskap forstått som *politisk sosialisering og deltagelse langs og i de politiske institusjonene*, b) demokratisk samhandling i elevens livsverden, *demokrati som «livsform» og levemåte* utover de institusjonelle rammene, i skolehverdagen, arbeid og nærmiljø. Disse hovedretningene har en del fellestrekk med Børhaugs inndeling (2017), og er komplementære mer enn gjensidig utelukkende tilnærminger til tematikken, og ses ofte i sammenheng for lærerne i utvalget.

De kvantitative dataene fra ICCS-undersøkelsen omfatter også informasjon om hva ungdomsskolelærere vektlegger innenfor det spektret som omfattes av begrepene demokrati og medborgerskap. Lærerne blir blant annet bedt om å velge ut det de mener er de *tre viktigste* målene for demokrati- og medborgerskapsundervisningen. De bes altså om å prioritere strengt mellom mange

gode målsetninger – noe som nødvendigvis ikke betyr at de formålene som ikke prioriteres anses som uviktige – de er bare ikke viktig nok når man tvinges til å kun velge tre formål. Resultatene er framstilt i tabellen under og vi har skilt mellom lærere som underviser i samfunnsfag og de som ikke gjør det. Grunnen til dette er at det er interessant å se i hvilken grad det er forskjell mellom lærere som underviser i «kjernefaget» for demokrati og medborgerskap og de som ikke underviser i samfunnsfag. Dette er spesielt interessant å få kunnskap om etter innføringen av LK20 hvor demokrati og medborgerskap ble et tverrfaglig tema som skal undervises i mange fag. Med andre ord – at lærere som ikke har faglig skoloring og/eller erfaring som samfunnsfaglærere skal undervise i et tema de ikke har fagbakgrunn fra.

Tabell 4.3 Lærernes valg av de tre viktigste målene for undervisningen i demokrati og medborgerskap. Prosent. ICCS 2022.

| | Underviser i samfunnsfag | Underviser ikke i samfunnsfag | Totalt |
|---|--------------------------|-------------------------------|--------|
| Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning | 74,1 | 63,8 | 66,3 |
| Å fremme elevenes engasjement for en mer rettferdig og fredelig verden | 37,3 | 37,2 | 37,0 |
| Å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning | 29,6 | 37,8 | 35,6 |
| Å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner | 37,9 | 23,9 | 27,5 |
| Å fremme respekt for og trygging av miljøet | 16,8 | 30,0 | 26,7 |
| Å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter | 27,6 | 20,8 | 22,7 |
| Å fremme elevenes kunnskap om sammenhengen mellom lokale og globale tema | 15,4 | 17,9 | 17,3 |
| Å fremme elevenes følelse av tilhørighet til det globale samfunnet | 14,0 | 17,5 | 16,5 |
| Å oppmuntre til engasjement fra elevene i skolehverdagen | 10,5 | 13,6 | 12,9 |
| Å utvikle evnen til å forsvare egne synspunkter | 14,8 | 12,0 | 12,7 |
| Å støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme | 8,8 | 10,8 | 10,3 |
| Å oppmuntre til elevdeltakelse i lokalsamfunnet | 8,0 | 10,3 | 9,7 |
| Å forberede elevene på fremtidig politisk engasjement | 2,8 | 2,5 | 2,6 |

Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning, trekkes fram som et prioritert mål av flest lærere – både blant de som underviser i samfunnsfag og de som ikke gjør det. Videre trekker mange fram det å fremme elevenes engasjement for en mer rettferdig og fredelig verden og å utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning, som viktig. Det er en noe høyere andel blant lærere som ikke underviser i samfunnsfag som holder fram konfliktløsning som en viktig målsetning, noe som kan indikere at enighet og konsensus er noe denne gruppen av lærere er mer opptatt av.

Det er en betydelig forskjell mellom de to gruppene av lærere når det gjelder i hvilken grad de mener at det å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner er et sentralt mål ved demokrati- og medborgerskapsopplæringen i skolen. Dette er noe som lærerne som underviser i samfunnsfag i betydelig større grad vektlegger sammenlignet med de lærerne som ikke underviser i samfunnsfag. Det vil si at opplæring i demokrati og medborgerskap forstått som *politisk sosialisering og deltagelse langs og i de politiske institusjonene*, synes å stå sterkere blant samfunnsfagslærerne enn lærer som underviser i andre fag. Lærere som ikke underviser i samfunnsfag vektlegger det å fremme respekt for og trygging av miljøet, som betydelig viktigere enn lærere som underviser i samfunnsfag.

Vi finner altså noen forskjeller når det gjelder hva de to gruppene av lærere vektlegger som hensikten med demokrati- og medborgerskapsopplæringen, og det påvirker trolig også hva de prioriterer i undervisningen. Dette må også forstås i lys av hvilke kompetansemål som ligger i de ulike fagene, der samfunnsfag også har et mer eksplisitt mandat knyttet til å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner, samtidig som politisk kyndighet også er en forutsetning for demokratisk medborgerskap, som er et tverrfaglig tema.

I et «beslektet» spørsmål bes lærerne angi hvor viktig de mener at ulike handlinger er for at elevene skal bli gode medborgere. Her skal de altså ikke velge ut hva de synes er viktigst, men gi en vurdering av hver enkelt handling. I tabell 4.4 har vi gjengitt hvor viktig norske ungdomsskolelærere synes hver enkelt handling er for å utdanne elevene til gode medborgere som voksne.

Tabell 4.4 Lærernes vurdering av hvor viktig ulike forhold er for at elevene skal bli gode medborgere. Prosent. ICCS 2022.

| | Svært viktig | Ganske viktig | Ikke veldig viktig | Ikke viktig i det hele tatt |
|--|--------------|---------------|--------------------|-----------------------------|
| Stemme ved hvert nasjonale valg | 66,8 | 28,9 | 3,9 | 0,4 |
| Følge med på politiske saker i avisen, på radio, på TV eller på internett | 55,4 | 42,0 | 2,6 | 0,1 |
| Lære om landets historie | 48,3 | 47,3 | 4,2 | 0,2 |
| Støtte initiativ som promoterer like muligheter for alle mennesker i hele verden | 41,2 | 50,2 | 7,7 | 1,0 |
| Delta i aktiviteter som bidrar positivt til lokalsamfunnet | 38,8 | 54,4 | 6,2 | 0,7 |
| Vise interesse for ulike kulturer og språk | 38,3 | 53,0 | 8,4 | 0,3 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Delta i aktiviteter for å beskytte miljøet | 36,7 | 54,2 | 8,4 | 0,7 |
| Delta i aktiviteter som fremmer menneskerettigheter | 35,6 | 55,3 | 8,0 | 1,1 |
| Gjøre endringer i personlig livsstil for å bli mer miljøvennlig | 34,7 | 54,1 | 10,7 | 0,5 |
| Hjelpe mennesker i mindre utviklede land | 34,1 | 57,3 | 7,9 | 0,7 |
| Engasjere seg i politiske diskusjoner | 15,9 | 57,0 | 26,2 | 0,9 |
| Delta i fredelige protester mot lover en mener er urettferdige | 8,6 | 42,3 | 43,5 | 5,6 |
| Bli med i et politisk parti | 0,7 | 7,7 | 70,9 | 20,8 |

Ikke noe, med et unntak for det å bli med i et politisk parti, vurderes som mer eller mindre uviktig for å være en god medborger. Mens derimot det å stemme ved valg, er noe som nær sagt alle lærerne mener er veldig viktig om man skal være en god samfunnsborger. Det skarpe skillet lærerne gjør mellom det å stemme ved valg og det å være medlem i et politisk parti, kan synes noe paradoksalt. Skal demokratiet som styreform fungere må vi ha noen å stemme på – det betinger blant annet at noen av oss melder oss inn i og er aktive i politiske partier. Det er også interessant å merke seg at det å delta i politiske diskusjoner også oppleves som relativt sett mindre viktig for å være gode medborgere, enn de fleste andre faktorene. Derimot vektlegger lærerne at man skal holde seg oppdatert i hva som skjer i politikken gjennom media – men det er altså ikke så viktig om man er aktiv og diskuterer politikk.

Vi finner at norske ungdomsskolelærere vurderer det å lære om landets historie, støtte initiativ som promoterer like muligheter for alle mennesker i hele verden, delta i aktiviteter som bidrar positivt til lokalsamfunnet, vise interesse for ulike kulturer og språk, delta i aktiviteter for å beskytte miljøet eller som fremmer menneskerettigheter, gjøre endringer i personlig livsstil for å bli mer miljøvennlig eller hjelpe mennesker i mindre utviklede land, alle er handlinger som vurderes som å være relativt sett like viktige for at man kan anses som å være en god samfunnsborger. Det å engasjere seg i politiske diskusjoner, delta i fredelige protester mot lover en mener er urettferdige eller bli med i et politisk parti, vurderes som relativt sett like lite viktige, mens det å stemme ved hvert nasjonale valg og følge med på politiske saker i avisen, på radio, på TV eller på internett er de to handlingene som norske ungdomsskolelærere er relativt enige om er de to viktigste for å være en god medborger. I den internasjonale ICCS-rapporten, som også ser på konvensjonelle former for medborgerskap og aksjonsorienterte former for medborgerskap på tvers av deltagerlandene, verdsetter norske lærere viktigheten av konvensjonell medborgerskapsadferd betydelig høyere enn ICCS-gjennomsnittet, mens de verdsetter viktigheten av aksjonsorienterte adferdsmønstre i betydelig mindre grad enn ICCS-gjennomsnittet (Schulz, et al., 2023, s. 178). Vi kan også identifisere lignende mønstre i det kvalitative intervjumaterialet.

4.1.4 Utdanning til bærekraftig utvikling og forholdet mellom de tverrfaglige temaene

De fleste lærerne vi har intervjuet fremhever at LK20 åpner opp for å se de tverrfaglige temaene i større sammenheng, hvor også bærekraftig utvikling blir tett knyttet til demokrati og medborgerskap. En lærer i en urban skole er tydelig på sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling:

L: Hva med temaet bærekraftig utvikling. Er det noen sammenheng mellom det og demokratiopplæring, og så videre?

L: ja, ja, ja. De går jo over i hverandre, så jeg synes jo egentlig det blir litt tullete at vi skal ha «nå er det demokrati og medborgerskap», «nå er det bærekraftig utvikling», «nå er det folkehelse og livsmestring», for de går jo over i hverandre alle de bitene. Når vi snakker om bærekraftig utvikling, så handler jo det om å være en medborger. Det handler jo om å ... sammen som et demokrati så må vi gjøre noen endringer. Hvordan kan vi gjøre ting annerledes? Hva er bra med det vi har? Så jeg føler jo at alt dette henger sammen. Så med elevene så bruker vi ikke ordene så mye egentlig. Litt mer sånn overordna tema med det å være et ansvarsfullt menneske, eller det å ... ja, vi bruker mer sånne temaer enn selve ... elevene er egentlig dritlei av bærekraftig utvikling, det ordet. De holder jo på å spy. Så jeg tror det er litt viktig at vi ikke kjører på med altfor mye.

Læreren antyder her et visst metningspunkt når det gjelder begrepet bærekraftig utvikling hos elevene, samtidig som det påpekes at endring i bærekraftsspørsmål knyttes til medborgerskap. Sammenhengen mellom de tverrfaglige temaene er noe lærerne i usk. synes er viktig å formidle og som de ønsker at elevene skal utvikle en mer helhetlig tenkning rundt, men som samtidig er utfordrende som begreper og relativt nytt å kombinere i undervisninga:

L: Ja, vi var på samling der vi holdt på og diskuterte de tverrfaglige temaene, at bærekraft hadde du egentlig kunne satt øverst og, for det omfatter jo demokrati, bærekraftig samfunn er jo som vi ser det, demokratiske samfunn med funksjonelle medborgere. Men jeg tror for eksempel bærekraft, det er mye mer abstrakt begrep enn hva, eller i hvert fall forståelsen av det, er mye mer abstrakt og komplisert enn hva demokratiet er, for jeg tror vi har vært flinkere i Norge i å fokusere på hva, hva er demokrati og hvordan verdier er det vi vil ha med oss videre da, så bærekraftig er kanskje litt nyere begrep og en annen terminologi vi ikke så vant med å bruke enda.

I: Er det for ullent, er det at det inneholder for mye- alt og ingenting egentlig?

L: Hvis du bryter ned og ser på bærekraftmålene så er det jo veldig konkret hva det er, men det holder jo på å bli litt, sett på spissen da bærekraftbegrepet holder på å bli litt sånn som på matvarer- hjemmelaget kanskje litt utvannet da. Så ja, det blir veldig stort og du ser om det er oljeselskap som må jobbe med bærekraft like mye som... Ja, så det er veldig vanskelig å se konkret, hva er bærekraft da altså, og demokrati har vi jo egentlig ganske grei fasitsvar på, det er sånn som vi har det her, og så er det det motsatte der det er en diktator, veldig enkelt å finne en sånn- det gode mot det onde da- mens bærekraft, det kan være mye mer ubehagelig og uklart å se på.

Fra ICCS 2022-undersøkelsen ser vi at 76,9 prosent av norske ungdomsskolelærere i løpet av skoleåret 2021/2022 oppgir at de har gjennomført aktiviteter i undervisningen som synliggjør sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I tillegg oppgir 40,8 prosent av lærerne at elevene i stor grad har mulighet til å lære om sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling ved skolen de underviser på. 48,5 prosent mener at elevene i noen grad har mulighet til å lære om sammenhengen mellom de to tverrfaglige temaene, mens 10,1 prosent har krysset av for svaralternativet i liten grad og 0,6 prosent for ikke i det hele tatt.

På spørsmål om hvor godt forberedt lærerne føler at de er til å undervise om sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, svarer 22,3 prosent at de opplever at de er svært godt forberedt, mens 58,9 prosent mener de er ganske godt forberedt. Videre opplever 17,6 prosent av ungdomsskolelærerne at de ikke er særlig godt forberedt til å sammenhengen mellom de to tverrfaglige temaene, mens de resterende 1,2 prosentene har krysset av for at de overhodet ikke opplever at de er forberedt til å undervise om sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Det synes altså å være en oppfatning blant hovedvekten av samfunnsfaglærerne at de er svært eller ganske godt forberedt til å undervise om sammenhengen mellom demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, men vi finner også at kun 28 prosent av lærerne oppgir at de har vært på kurs eller fått annen opplæring om sammenhengen mellom de to tverrfaglige temaene. Det er altså ikke slik at opplevelsen av å være forberedt til å kunne undervise om fagstoff nødvendigvis er avhengig av at man har en form for faglig skolering i tematikken det skal undervises om.

Lærerne i det kvalitative utvalget trekker også frem flere konkrete eksempler på praksis som knytter bærekraft og medborgerskap sammen, der bærekraft oftest defineres innen *miljø/klimadimensjonen* som for eksempel plastaksjoner, strandrydding, matvareproduksjon og (individuelle) forbruksmønstre, selv om noen også nevner den sosiale dimensjonen, mens den økonomiske

dimensjonen er lite uttalt. En lærer i en urban skole beskriver en tilnærming om tekstilindustrien, der bærekraft, demokrati og medborgerskap integreres i opplegget:

I: Men har du noen eksempler på undervisningsopplegg som knytter begrepene sammen?

L: Ja, vi har jo jobbet mye med det her med for eksempel tekstilindustri. Det har vært temaet på niende i dette skoleåret. Og det handler mye om, i forhold til det her med det å ... hvilke valg er det jeg tar. På hvilken måte er jeg en god medborger hvis jeg velger, for eksempel, å finansiere en bransje som er pill råtten [...] er det demokrati her? Ja [...] vi prøver jo å spinne det sammen. Hvilke valg er det jeg tar? Hvem går det utover? Hva kan jeg gjøre som et ansvarsfullt medmenneske? Kan jeg være med å hjelpe i form av mine handlevaner, i form av hvem jeg støtter og legger igjen pengene mine [...] i fjor så sendte vi brev, eller mailer, til kommunestyre og ordfører. Det handlet om miljøvennlige ting. Og det er en del av å delta i et demokrati, det her med hvordan jeg kan påvirke, hvordan kan jeg ta kontakt. Så det har vi sagt til dem, at du kan ikke sitte og sutre. Vi må ta noen gode valg. Det er ikke alltid så lett. Men kan dere sammen gå sammen, og sende en mail. Kan dere opprette, fordi de er på Instagram og snap [Snapchat]. Kan man opplyse folk? Ja. Så de henger veldig sammen.

En lærer fra en urban skole antyder på sin side at dette er ganske nytt, spennende og noe uklart ennå, og har mindre erfaring med slik undervisning:

I: Hvordan underviser dere da i bærekraftig utvikling?

L: Vet ikke enda. Vi får se.

I: Har du noen erfaring med det tidligere?

L: Nei. Bare fra jeg selv studerte og sånn. Når vi var i praksis, at vi snakket om FN, og de her ned bærekraftmålene deres. Og det er kjempespennende, og jeg tipper at vi kommer til å gå innom det i samfunnsfaget. At vi velger oss ut noen kanskje. At vi går gjennom noen av dem, og så kan elevene fordype seg i hvert sitt, og kanskje presentere det som en film, kanskje ha et foredrag, kanskje skrive en tekst, kanskje laget et Instagram-innlegg om det. Vi får se hva vi finner på. Kanskje en tik-tok video.

Noen lærere peker på at sammenhengene mellom tematikken kan bli noe konstruert, der en 'påttatt' sammenheng og tverrfaglighet kan utfordre fagligheten i undervisningen på bekostning av 'krav' om tverrfaglighet og flerfaglighet. Læreren fra en urban skole illustrerer noen av utfordringene med å skape sammenhenger mellom bærekraft og de andre tverrfaglige temaene.

I: Hvis du tenker demokrati og medborgerskap på den ene siden, og bærekraftig utvikling på den andre, hvordan henger det sammen? På hvilke måter kan dette henge sammen i undervisninga?

L: Jeg synes jo det er ganske vanskelig å se de, nødvendigvis alle, sammenhengene mellom de tverrfaglige målene enda. For vi har ikke jobbet så forferdelig mye med de enda, så. Vet ikke.

I: I hvert fall står det en eller annen plass at det skal knyttes noen sammenhenger mellom de ulike tverrfaglige ...

L: Ja, og de som har laget dem er helt sikkert kjempedyktige, men det er noe med det at når man jobber med det, så må man jo på en måte bli skikkelig kjent med det man skal legge i de ulike begrepene for å, på en måte, kunne se hva som knytter dem sammen. Og så langt har jeg ikke kommet enda.

Læreren i denne rurale skolen gjenspeiler også et syn enkelte lærer deler, at det å innpasse tverrfaglige temaer ikke må virke begrensende på undervisninga, men at de mer konkrete kompetansemålene i fagene fortsatt må være førende for deres planlegging:

L: Nei, så der tenker jeg at vi uansett må jobbe veldig mye med disse begrepene for at de skal sette seg. Men eller så er jeg kanskje ikke så opptatt av at de overhengende begrepene der, at vi skal hele tiden være så opphengt i det. det er ikke det viktigste. Det tenker jeg er at vi når de kompetansemålene som liksom ligger i bunn, at det er utgangspunktet vårt. At vi ikke henger oss for mye opp i de store temaene, for da tror jeg kanskje at vi blir for rigide i forhold til det igjen.

I: Ja, kan det oppleves som at du må konstruere noen sammenhenger? Nå må vi se det i lys av bærekraft eller medborgerskap ...

L: Ja, det må liksom være innenfor det her. At det ikke begrenser oss da, men at det fortsatt er kompetansemålene som er liksom ... de er litt mer håndfaste synes jeg. Når vi skal planlegge undervisning i alle fall.

4.1.5 Oppsummering

Resultatene og tendensene blant lærerne i dette utvalget av norske ungdomsskoler viser at LK20s innramming av demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling er godt kjent og at de aller fleste skolene har jobbet aktivt med implementering av disse begrepene i kjølvannet av fagfornyelsen, både i enkeltfag og som tverrfaglig tema. Lærerne er gjennomgående positive til det de betegner som en økt

betydning for disse temaene selv om det ikke oppleves som nytt, men heller en ny legitimering av hva de også har gjort i praksis tidligere, og hvordan tverrfaglighet, utforskning, dybdelæring og sammenhenger mellom disse kan bidra til å belyse demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling på en mer helhetlig måte. Resultatene fra den kvantitative ICCS-studien støtter også opp om oppfatningen av at de tverrfaglige temaene er godt integrerte, selv om dette varierer mellom fag, og hvordan dette er vektlagt i kompetansemålene. Det er spesielt tre forhold som har skapt føringer for arbeidet med tematikken, og her trekkes pandemien fram som en bremse i prosessen, sammen med ressurser tilgjengelige for å følge opp mandatet knyttet til temaene, og den korte tida som er gått siden LK20 trådte i kraft. De opplever også en større grad av autonomi innholdsmessig og metodisk, mens noen opplever at dette innebærer vide/åpne og utydelige læreplanmål som kan skape ulik læring for elevene, både innad i skoler og mellom skoler. Lærerne i det kvalitative utvalget deler primært oppfatninger om hva formålet med demokrati og medborgerskap er, der *oppslutning om demokratiet* både som politisk system/institusjon og som demokratisk samhandlingskompetanse og måte å leve sammen på, er viktige hensikter med opplæringa. I ICCS-studien er det forhåndsdefinerte kategorier som er rangert på sentrale formål, verdt å merke seg her er at det høyest rangerte formålet - å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning- ikke løftes frem like tydelig i de kvalitative intervjuene.

Det er også ulike og varierende oppfatninger av og tilnæringer til demokrati og medborgerskap, selv om valg, politiske institusjoner og stemmerett, samt deltagelse, dialog, medbestemmelse og åpent klasseromsklima i skolen står sentralt. Disse to hovedretningene, politisk-institusjonelle perspektiver og demokratisk samhandling i elevens livsverden, rommer varierte deltagelsesformer og former for bevisstgjøring i praksis, og ses ofte som gjensidig avhengige perspektiver. Sammenhenger mellom tverrfaglige tema og helhetlig undervisning anses som viktig blant lærerne, der bærekraftig utvikling og medborgerskap trekkes fram som gjensidig avhengige størrelser. Her gir lærerne varierte eksempler på hvordan slike undervisningsopplegg kan utformes og som de har god erfaring med, og relateres til utforskning og dybdelæring innenfor klima/miljøperspektiver med kobling til ulike former for medborgerskap, inkludert den globalt orienterte dimensjonen. Enkelte lærere påpeker samtidig at bærekraftfeltet kan bli noe utvannet og uklart, og at tanken om sammenheng og tverrfaglighet kan fremstå som noe konstruert og stå i veien for faglighet. LK20 har imidlertid bidratt til legitimering og en ny bevisstgjøring om integrering av tverrfaglige temaer, selv om det også er praktisert tidligere. Endringene i praksis antydes gjennom tydeligere koblinger til temaene i ulike fag, og økte incentiver for å samarbeide på tvers av fag gjennom utforskning og dybdelæring.

4.2 Erfaringer med endringene i LK20. Lærerperspektiver i videregående skole

4.2.1 Hva handler de største endringene om i LK20?

Vi skal i dette delkapitlet presentere lærerperspektiver i videregående skole. Lærere påpeker at det ikke nødvendigvis er innført store endringer i undervisningspraksis, men noen mener den nye læreplanen gir rom for å bruke mer tid på enkelte temaer. En hevder å ha endret på gjennomføringen av undervisningen, og at måten elevene blir vurdert på er lagt om. Flere påpeker at dybdelæringen tas mer på alvor, og det påpekes at lærere tør å stå i temaer over lengre tid. En begrunnelse for dette er at læreplanen legger til rette for det. Dessuten er vurderingsgrunnlaget hos noen lagt om og blitt mer «dynamisk» og bredere, slik at prosessen i elevenes arbeid har fått økende betydning og at betydningen av sluttproduktet er tonet ned.

En lærer påpeker at reduksjonen av antallet kompetansemål har ført til større frihet til å gjøre utvalg i relevant fagstoff og økt fleksibilitet til å tolke målene. Det innebærer en stor forskjell, selv om lærere prøver å ta med seg mye av det som fungerte fra den forrige læreplanen og som man kjenner igjen i den nye. Mye oppleves som nytt og annerledes, men noe gjenbruk fra tidligere har vist seg mulig. Flere lærere mener at mange av de forrige kompetansemålene i samfunnskunnskap er til å kjenne igjen i de nye. Flere har vært inne på dette, der en konstaterer at «Jeg synes jo, vi som lærere har kanskje fått en litt større autonomi. Vi har fått større frihet til å ta noen valg». Læreren mener at målene i samfunnsfag er blitt litt «vagere», og at dette gjøre at lærere kan angripe spørsmålene på litt forskjellige måter, «ut ifra hvilke grupper vi har, og hva som er styrken til oss som lærere.» Å kunne bygge på tidligere praksis i den nye læreplanen er gjenkjennelige hos flere, men at de nye læreplanmålene stimulerer til endringer i egen praksis. Dette kommer til syne hos en lærer som påpeker at:

Man gjenkjenner jo veldig mye av det man har gjort tidligere også, og så man på en måte løfte opp det å tilpasse det til demokrati og medborgerskap, for eksempel. Og jeg ser jo at med å jobbe på den måten vi har gjort nå, så har bevisstgjøringen på de tverrfaglige temaene vært mest nyttig. Det er enklere å gjenkjenne hva som står i læreplanmålene, (og) det kan knyttes opp mot de temaene [...]. Det er enklere, på en måte, å se sammenhengene. Jeg synes absolutt det, og det synes jeg jo er fortsatt en prosess i utvikling, da. For de fagene har jeg jo jobbet med i mange år, og det er ikke sånn at jeg knipser med fingeren og så gjør jeg alt nytt, på en måte. Så jeg tenker jo at det er absolutt en prosess som vi liksom fortsatt jobber med å utvikle også.

En mener også at tidligere praksis vil fungere under de nye betingelsene som LK20 innfører. Dette kan kanskje illustrere motstand mot å endre på noe som fungerer og som vil innebære fornyelse og merarbeid:

Jeg tror ikke det nødvendigvis vil gjøre så mye fra eller til. Ordlyden er helt annerledes og antall punkter er kanskje færre, så er det i det store og hele det samme. Historien er den samme den. Den har ikke forandret seg selv om læreplanen har gjort det.

Noen av de samme poengene finner støtte hos en lærer som hevder at:

Den gamle læreplanen i samfunnsfag [...] var jo veldig spesifikk og hadde jo det som føltes ut som tusen kompetansemål og det var et jag for å komme seg gjennom, men nå når det står litt mer generelt så er det jo for så vidt det meste av det som var i den gamle læreplanen er det jo fortsatt rom for å komme innom på grunn av litt sånn åpnere kompetansemål kan du vel si.»

Læreplanen i samfunnskunnskap i LK20 oppfattes av noen lærere som vesentlig styrket, blant annet fordi vilkårene oppleves som bedre nå enn før, og at elevene får mer ut av det. Særlig knyttet bedringen til metodefriheten, der en lærer mener at «muligheten til å være litt mer kreativ og utforskende og gå i dybden på ting er jo i hvert fall til stede nå, og personlig foretrekker jeg en sånn måte å gjøre på [...]» En fremhever at de tverrfaglige temaene bidrar til bevisstgjøring, og at dette er et nyttig metodiske og tematiske grep. Ny læreplan har bidratt til å utvikle temaer i læreres fagportefølje og fordype seg i emner som kan relateres til demokrati og medborgerskap. En kaller det en «endringsprosess» som starter når man gjenkjenner emner man har arbeidet mye med tidligere, som må tilpasses denne nye bevisstgjøring som de tverrfaglige emnene har bidratt til. Oppfatningene av ny læreplan og de endringene dette har bidratt til blant lærere i videregående skole møter også kritikk. Flere lærere reflekterer over hvilken betydning endringene har for eget arbeid, og at dette får konsekvenser for undervisningspraksis, emnevalg og tilnærminger. Et eksempel på dette er slik denne lærere beskriver prosessen med innføring av ny plan:

Det er noe med at [...] endringene som kommer, læreplanene som kommer som nye, de kommer jo gjerne fordi det er noen som har et ønske om å påvirke i en viss retning. Jeg synes jo at det tidvis kan gå litt fort. At man ikke, på en måte, rekker å få arbeidet seg inn i en læreplan før man liksom får en ny. Og at det ikke alltid er like gjennomtenkt, og at kanskje lærerne ikke alltid blir lyttet til når man lager læreplaner.»

Til tross for innvendinger synes oppfatningene å være at fagfornyelsen har bidratt til at lærere må ta faglige grep for å tilpasse seg de tverrfaglige temaene i LK20. En lærer omtaler dette på denne måten:

I og med at de vektlegger det på den måten de gjør i læreplanen, og i overordna mål, og i tverrfaglig tema, [...] det bevisstgjør at jeg selv kanskje er flinkere til å trekke det inn. Altså å minne meg selv på det, og trekke det inn i flere sammenhenger, og da gir det oss mer av det på ulike måter.»

4.2.2 Om demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling som tverrfaglige temaer

Det synes klart at innhold og undervisningspraksis har gjennomgått endringer etter innføringen av de tverrfaglige temaene. Betydningen av å aktualisere fagene forsterkes gjennom tverrfaglighet, å kunne se og vurdere problemstillinger fra ulike ståsteder anerkjennes derfor av lærere. En påpeker at:

Ja, jeg synes, jeg synes det er kjempeviktig. Og at de blir tverrfaglige og at det er fokus på det over tid. Og de er jo engasjerte i det, elevene og. Det med ja, global utvikling og miljøvern og alt det og, der det er ting som fenger dem da, som angår dem, og som er aktuelt for de ungdommene her og, så jeg synes det preger undervisningen ja. Det gjør det. Og det og er lett å skape engasjement fordi det hører de om og får med seg og er liksom veldig aktuelt nå. [...] Så jo jeg synes at det, det er veldig positivt at disse emnene er inne, og det handler jo litt om at vi skal forberede dem på livet etterpå og, det blir ikke bare som en isolert, at skolen blir en isolert greie, men det handler om livet og samfunnet og der det skal være. Så det synes jeg er veldig positivt da.

Et aspekt som ofte kommer til syne i empirien er det vi kan kalle «dybde i fag». Dette henger sammen med at «dybdelæring» i mange sammenhenger bidrar til tverrfaglighet. Lærere hevder at det er faglige gevinster med en slik tilnærming. Under slike omstendigheter har LK20 gitt rom for å arbeide spesifikt med demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, og at dette er temaer som kan knyttes til dagsaktuelle problemstillinger på flere områder gjør det til temaer som engasjerer. En lærer uttaler seg om betydningen av tverrfaglighet at:

Ja, [...] jeg synes det er kjempeviktig. Og at de blir tverrfaglige og at det er fokus på det over tid. Og de er jo engasjerte i det, elevene og. Det med ja, global utvikling og miljøvern og alt det og, der det er ting som fenger dem da, som angår dem, og som er aktuelt for de ungdommene her og, så jeg synes det preger undervisningen ja. Det gjør det.

Temaer som kan relateres til kildekritikk, konspirasjonsteorier og propaganda reflekterer hva medier og samfunnet har vært opptatt av de siste årene. Begivenheter som har gitt kontekst til denne studien har vært de spesielle omstendighetene omkring presidentvalget i USA i 2020, ulike perspektiver og problemstillinger knyttet til korona-pandemien og dernest Russlands invasjon av Ukraina. Alle disse begivenhetene har aktivert tanker og prinsipper som berører demokrati og medborgerskap, og er blitt hentet inn i klasserom på ulike nivåer. En lærer påpeker at «samtidig i sosiologien så har vi jo og hatt mye i det siste om kildekritikk, media og da og kommer vi inn på temaet med demokrati og medborgerskap.» Den nye planen gir lærere muligheter til å sette søkelys på emner som oppfattes som særlig aktuelle, og med mindre begrensninger om temavalg i kontrast til den forrige læreplan. Et eksempel på dette uttrykkes av en lærer på denne måten:

Ja og kanskje ja, hvis jeg kommer på et eksempel fra den gamle læreplanen, så var det jo for eksempel hvordan, ja, politisk innvirkning var jo veldig sånn viktig greie at jo det var organisasjonskanalen og det var valgkanalen og media og sånn, og det står jo ikke på samme måte nå at vi skal undervise i måter for du kan få politisk medvirkning, men det ligger mer åpent, det er naturlig å komme inn om det fortsatt, men ikke sånn der pugge, sånn som jeg hadde inntrykk av at det var på den gamle læreplanen.

Men de tverrfaglige temaene kan også inkluderes i en etablert praksis hos enkelte, uten at det nødvendigvis er årsak til store faglige eller organisatoriske omveltninger på klasseromsnivå:

Vi har jo prøvd å sette av tid til internasjonal uke og sånt, som vi har prøvd å knytte mer mot demokrati og medborgerskap, men også bærekraftig utvikling. Så der er det jo litt. Og så er det jo det her med folkehelse og livsmestring, da har vi en del som foregår på skolen utenfor fag som går med på det konkrete med folkehelse. Elevene får ulike tilbud og sånn. Men i klasserommet så har det nok ikke endret måten vi underviser på så veldig, det har det nok ikke. Jeg synes jo i mine fag, så har det vært på én måte forholdsvis enkelt å implementere de begrepene inn i det som er kjent fra før.

Samfunnsfag er sentralt i arbeidet med de tverrfaglige temaene, slik en lærer påpeker:

Og så er det jo, for eksempel samfunnsfag, er det helt naturlig at demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling har en veldig sånn sentral plass, ut ifra det som er kompetansemålene. Og så er det jo det med folkehelse og livsmestring [...] det er jo der, men kanskje ikke like tydelig

uttalt del. Men det ligger jo litt i den der at man skal skjønne hvordan samfunnet fungerer, og klare å være en medborger. Det er mye livsmestring i det også.

De tverrfaglige temaene er viktige for bevisstgjøringen av fag og fokusområder for lærere, selv om de overordnede temaene er gjenkjennelige fra tidligere praksis. Det er lærere som mener at bevisstgjøringen oppleves som «mest nyttig» etter innføringen av LK20, som her: «Og jeg ser jo at med å jobbe på den måten vi har gjort nå, så har nok den bevisstgjøringen på de tverrfaglige temaene er vel det som har vært mest nyttig.» Empirien viser at LK20 har bidratt til at bevisstgjøring omkring betydningen av progresjon i temaer og hva som preger diskurser i offentligheten, og at de tverrfaglige temaene har endret undervisningspraksis. En lærer uttrykker det på denne måten:

Hvis jeg skal være helt konkret, så nei. Jeg gjør ikke det, fordi jeg opplever jo at mye av det er relevant. Mye ligger i fagene. Men det er unaturlig å, på en måte, si som lærer ... ja, samfunnet står jo ikke stille. Så man må være med på utviklingen. [...] og jeg kan godt si at jeg nekter å være med, fordi jeg ser at jeg klarer å gjøre det samme som tidligere. Jeg bare leser det som står det, og så ser jeg at dette kan stemme. Så hvis jeg skal være veldig firkanta ... det er ikke noe man må, men jeg mener jo at man samtidig mister noe hvis du ikke er med på utviklingen. Å utvikle deg selv, og lærer noe nytt. Sånn tror jeg det er for de fleste lærerne. Det er mange som har den spøken, at du kan «snu bunken» og begynne på nytt igjen neste år. Det er veldig få som gjør det. så jeg tror at selv om all tematikken er gjenkjennelig, så tror jeg at man ser at fokuset på temaene i samfunnet ... sånn som bærekraft for eksempel, det er større nå enn det har vært tidligere. Så det er unaturlig å ikke være med på den reisen.

En annen av informantene mener det er helt tydelige sammenhenger mellom innføring av de tverrfaglige temaene og endringer i undervisningspraksis. Ikke bare på overordnet plan, men også innenfor utvikling av enkeltfag, slik det kommer til syne her:

Ja, [...] vi løfter nok flere av de tverrfaglige temaene ned til hvert enkelt fag. Det gjør vi. I hvert fall, det gjør jeg. [...] og jeg satt og så gjennom litt, og noterte for min egen del, i forkant av det intervjuet, og det er jo gjerne sånn at du ser at noe av det skjer automatisk, på en måte. For det er noe som du har i dine rutiner. Og så ser du at det er liksom plukket ned en del ting som er mer relevant for fagfornyelsen som du ikke har hatt like stort fokus på tidligere. Det er det absolutt. Medborgerskap og demokrati er jo absolutt et av de temaene som har hatt økende fokus. Det er ikke bare fagfornyelsen, det er kanskje de 10-15 siste årene også. At det

[demokrati og medborgerskap] har hatt større fokus. At elevene skal ha en større ... oppleve at de blir hørt, og ha en større innflytelse. Man kan også se at de er en større del av et samspill. Det gjerne noe med 16, 17, 18-åringene som ... man er jo litt opptatt av seg selv da. Så det å se at du er en viktig brikke, og de valgene du tar påvirker ikke bare deg selv, men også andre.

En viktig årsak til endringene er reduksjon av antallet kompetansemål, men de er skrevet om slik at de favner videre. Det er imidlertid ikke nødvendigvis samsvar mellom endringene i kompetansemålene og lærebøkene. Denne iøynefallende diskrepansen som en av lærerne har observert, har muligens potensial til at ulik undervisningspraksis og ulike faglige prioriteringer blir etablert:

De nye læreplanene har jo noen færre kompetansemål, men i praksis så har de flere kompetansemål, og er veldig sånn utforske, drøfte. Og det innebærer jo veldig mye av at de erstatter et kompetansemål. Et nytt kompetansemål erstatter kanskje tre-fire av de gamle, som innebar også «gjøre greie for», før du kom til «drøft». Så det er absolutt fornuftig å ha fokus på «utforske, drøfte og vurdere», men det innebærer ... for å komme dithen så må jo du [...] beskrive og gjøre greie for. Så jeg synes at omfanget er nesten like stort nå. Men så er det sagt at vi er gitt en større fleksibilitet til å dykke ned i temaene, og jeg følte ganske stor frihet rundt det før lærebøkene, eller fagforlaget har kommet med sine bøker. Da utarbeidet jeg en god del forelesninger selv, og så synes jeg at det fungerte veldig bra, og så ser jeg når lærebøkene kommer at de er like detaljerte som før, og har lagt til nytt. Nesten ikke fjernet noe. Og da blir jeg bare redd for at det skal legge malen for hvordan vi skal undervise. Så jeg prøver å la være å gjøre det. Så læreplanen gir anledning til mer utforsking, men hvis vi ikke er lojale mot læreplanen, hvis lærebøkene igjen skal styre, så er jeg redd for at de [elevene] kommer inn i en eksamenssituasjon der vi ser et ulikt tolkningsfellesskap. Og det bekymrer meg bittelitt. Men læreplanen er god, og i mine fag, både i samfunnsøkonomi og i politikkfagene, så har fokuset på medborgerskap og demokrati vært stort hele tiden. Heldigvis.

Hva savnes i den nye læreplanen om demokrati og medborgerskap? En lærer nevner at norsk politikk og norske forhold får mindre oppmerksomhet enn før. Samme lærer mener at det er nødvendig at elevene kjenner til lokale og nasjonale forhold for å kunne forstå og engasjere seg i de internasjonale spørsmålene som lærerplanen lanserer, slik det kommer frem her:

Ja, så jeg etterlyser ikke nødvendigvis mer. Eneste, hvis jeg kan være spesifikk på samfunnskunnskapen, kan jeg det, på den læreplanen? [I bekrefter]. Demokrati og

medborgerskap, de har veldig fokus på ... det er et eget område som vektlegger dette med urfolkets rettigheter. Ok, så det er nevnt og det er viktig. Men når det gjelder det norske politiske systemet, så er det eneste læreplanmålet som tar for seg noe om det, er når du skal sammenlikne vårt politiske system med et annet politisk system. Og hva innebærer det? Hvor mye i dybden skal du gå? Lærebøkene kjører full pakke på akkurat samme måte som før der det har vært spesifikke læreplanmål til hva du skal kunne innenfor norsk politikk. Og da tenker jeg at hvis de skal være aktive medborgere, så er det internasjonalt fokus som engasjerer dem veldig, og det er større fokus på internasjonale tema i ny læreplan, men det nære synes jeg gjerne har fått litt for lite fokus. For det å begynne med det nære ... det er veldig vanskelig å bli engasjert uten å forstå Norge sin rolle. Så jeg synes det skulle ha vært større fokus på norsk politikk og å forstå det nære fordi vi tar det for gitt at de forstår det, men vårt politiske system er ganske komplisert for de som er uinteresserte i politikk.

4.2.3 Oppsummering

Studien er gjennomført med lærere fra sju videregående skoler fra ulike deler av landet. Blant disse er det flere lærerintervjuer fra noen av skolene, totalt 11 informanter. Sentrale spørsmål i intervjuene handler om hvordan innføringen av Kunnskapsløftet 2020 er blitt gjennomført i skolene, hvordan de *tverrfaglige temaene* er iverksatt ved de enkelte skolene, og hvilke tiltak som er satt i gang med hensyn til involvering av fagpersonalet, tidsbruk, fagdager, vektlegging av *dybdelæring*, hvordan de tverrfaglige temaene er blitt presentert, arbeidet med og eventuelt utviklet gjennom nye former for praksis, og hvilke endringer LK20 har ført til. Studien har også undersøkt læreres oppfatninger av de tverrfaglige temaene som særlig angår samfunnsfaglige perspektiver som *demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*, og hvordan disse temaene er tatt inn i undervisningen.

Et generelt inntrykk er at lærere reagerer positivt på de *endringene* som er innført, med få unntak. Et interessant trekk handler om at overordnet plan er i den nye læreplanen blir oppfattet som mer åpen for å inkludere nye temaer, og at man har større frihet til å tolke kompetansemålene. Kompetansemålene er, ifølge enkelte lærer, blitt redusert og er blitt mer håndterlige. Læreplanen er kort sagt blitt mindre rigid. Denne fleksibiliteten bidrar til å gi rom for valgfrihet og forhandlingsrom med hensyn til tidsbruk og tematiske prioriteringer. Flere påpeker at de endringene som er gjennomført er merkbare, og handler blant annet om tid til samarbeid og dermed mulighetene for tverrfaglighet. Dessuten hevder flere at de tverrfaglige emnene har bidratt til bevisstgjøring av hvilke emner som kan behandles av flere fag, mens et fåtall lærere har påpekt at tverrfagligheten i noen tilfeller kan oppleves som konstruert, og et «gufs fra Reform 94» der stort tidspress med for mange temaer som ble presset

inn i fagene var et stort problem. Andre påpeker at tverrfaglighet ikke er noe nytt, men at dette har fått en mer fremtredende funksjon i LK20.

Flere lærere mener imidlertid at endringene har økt interessen og engasjementet hos elevene, og at dette kan knyttes til nettopp friheten til variasjon i undervisning, men også en sterkere fokus mot *kildekritikk* og *dybde* i fag har ført til merkbare endringer og bedringer i hvordan undervisningen kan tilrettelegges. Dette kan forstås som om LK20 åpner opp for mer *utforskende tilnærminger* i fagene som tjener målsettingen om faglig progresjon, og det er lærere som mener at undervisningen har bidratt til at elevene har økt utbytte av fagene. Dessuten kommer det frem at endringene oppleves som mer motiverende blant lærere, som hos enkelte knyttes til at samfunnsfaget behandles med mer overblikk og oppleves som mindre fragmentert enn tidligere. Informanter hevder at man som lærer er blitt mer bevisst hva elevene lykkes med og får til underveis i fag, og at *prosess* og *utvikling* i faget vektlegges i større grad enn før, da sluttproduktet var viktigere. Dette henger også sammen med *metodefriheten* som blir vektlagt i intervjuer. Et eksempel som blir trukket frem er at særskilte temaer får mer oppmerksomhet fordi *mer tid, fleksibilitet og valgmuligheter* kan åpne for *nye tematiske og faglige prioriteringer*. I lys av de aspektene som kommer frem, kan det tyde på at tverrfagligheten har tatt seg opp etter innføringen av LK20, og at læreplanen har stimulert til samarbeid, nye perspektiver og metoder som er gunstige for både elever og lærere.

4.3 Hovedtrekk fra elevperspektivet i ungdomsskolen

4.3.1 Hvilken forståelse har elevene av demokrati?

Intervjumaterialet fra elevperspektivet i ungdomsskolen består av fem fokusgruppeintervjuer og er i denne delen supplert med en avgrenset del av elevundersøkelsen i ICCS 2022. For en mer utfyllende beskrivelse av elevundersøkelsen i ICCS 2022 viser vi til rapporten *Ett steg fram og to tilbake* (Storstad et al., 2023). Den kvantitative ICCS-rapporten og denne kvalitative undersøkelsen må derfor vurderes som komplementære og de utfyller hverandre ved at de tar for seg ulike aspekter ved demokrati- og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Der det er relevant, blir data fra ICCS-studien trukket inn for å få større bredde. Ungdomsskoleelevene i studien har en variert forståelse av demokratibegrepet, selv om det er noen hovedtrekk som går igjen. De fleste peker på stemmerett er en viktig del av demokratiet og det at folket bestemmer hvem som skal styre. Flere kommer også inn på det politiske systemet med storting og regjering, maktfordelingsprinsippet og de politiske partiene. Dette sitatet viser hvordan ungdomsskoleelevene ordlegger seg og tenker rundt demokrati og folkestyre: «Ja nå hvis at du bor i et land da ja, så er det nå borgerne i det landet som bestemmer hvem som skal lede landet og de stemmer på dem de synes mest burde lede det da.»

Mange er også innom begrepet rettferdighet og at det er rettferdig at flertallet skal få bestemme, slik det er ved valg: «Alle sammen stemmer for noen som de har lyst til at skal styre landet. Sånn at flertallet bestemmer hvordan de vil ha det.»

I sammenheng med dette trekkes det av flere elever fram at demokrati er det motsatte av diktatur. I den forbindelse blir land som Nord-Korea og Russland trukket fram som eksempler på diktaturer og som motstykker til det norske demokratiet. «I Norge er det flertallet som bestemmer. I Russland er det bare en enkelt.»

Det er også flere som kommer inn på at ytringsfrihet er en viktig del av demokratiet. Dette blir knyttet til både inkludering og rettferdighet.

E1: Nei, det handler jo om at alle sammen skal på en måte føle seg inkludert da, og at man skal få en følelse av at man har en mening i samfunnet på en måte og at man bistår med noe og at alle blir hørt. Og at man får lov til å si det man har lyst til å si da.

E2: ... og ikke være redd for å få noe straff eller noe sånt borgerne/folket bestemmer
Jeg tenker at det skal være rettferdighet på en måte, og at det skal være likt for alle og at alle mennesker skal få lov til å si sin mening om ting. Så alle skal bli hørt på en måte.

Et annet interessant moment som er langt framme hos flere er at demokrati er noe som kan hindre krig og bidra til stabilitet. Dette må sees i sammenheng med Russlands invasjon av Ukraina som var mye framme under perioden med intervjuer noe følgende sitat illustrerer: «For eksempel hvis du tenker Putin, sånn her kan det ikke bli plutselig krig [...] At det ikke bare er én som kan bestemme.»

4.3.2 Hvilken forståelse har de av medborgerskap?

Når det gjelder medborgerskapsbegrepet er skolelevne jevnt over ganske usikre på hva som ligger i dette. Flere blander det sammen med statsborgerskap: «Det er sånt bevis på at du er norsk, her i Norge.»

De som forbinder noe med begrepet kommer inn på ulike former for deltagelse og påvirkning en kan bidra med. Dette kan være å holde det ryddig i lokalmiljøet, plukke søppel, stemme ved valg etc. Skolestreik og Greta Thunberg blir også nevnt:

Ja, det går an å sende inn sånne brev til kommunen, går ikke det da? Å liksom si hva man vil ha hvis det er noen endringer og sånne ting sånn som Greta Thunberg holdt på med da, sånn streik og sånn.

Noen kommer også inn på ansvar utenfor egne landegrenser og arbeid mot en mer rettferdig verden og henter dermed mot et globalt medborgerskap, uten at det begrepet blir brukt. Både å ta imot flyktninger, sende penger til andre land og FN systemet blir nevnt som eksempler:

Jeg tror at Norge sender en del penger til land også for å hjelpe. Og så er det jo også det med FN og sånn som Norge er en del av som prøver å jobbe for at verden skal være rettferdig da.

Som presentert i tabell 4.4 inneholder ICCS 2022-undersøkelsen data som sier noe om hva ungdomsskolelærere vektlegger ved det å være en god medborger. Det samme spørsmålet ble stilt i elevene i ICCS 2022-undersøkelsen og under har vi gjengitt resultatene¹.

Tabell 4.5 Norske 14-åringers vurdering av hvor viktig ulike forhold er for å være en god voksen medborger. Prosent. ICCS 2022.

| | Svært viktig | Ganske viktig | Ikke veldig viktig | Ikke viktig i det hele tatt |
|--|--------------|---------------|--------------------|-----------------------------|
| Stemme ved hvert nasjonale valg | 39,0 | 43,3 | 14,1 | 3,6 |
| Hjelpe mennesker i mindre utviklede land | 30,3 | 49,6 | 15,7 | 4,4 |
| Lære om landets historie | 27,9 | 48,9 | 19,3 | 3,9 |
| Delta i aktiviteter for å beskytte miljøet | 27,7 | 50,2 | 17,2 | 4,8 |
| Støtte initiativ som promoterer like muligheter for alle mennesker i hele verden | 27,6 | 52,3 | 16,3 | 3,8 |
| Delta i aktiviteter som bidrar positivt til lokalsamfunnet | 25,8 | 52,9 | 17,8 | 3,4 |
| Delta i aktiviteter som fremmer menneskerettigheter | 25,5 | 51,0 | 19,9 | 3,6 |
| Vise interesse for ulike kulturer og språk | 21,7 | 46,2 | 26,2 | 6,0 |
| Følge med på politiske saker i avisen, på radio, på TV eller på internett | 17,6 | 50,5 | 26,6 | 5,4 |
| Gjøre endringer i personlig livsstil for å bli mer miljøvennlig | 16,7 | 45,8 | 28,7 | 8,8 |
| Delta i fredelige protester mot lover en mener er urettferdige | 13,3 | 38,0 | 38,1 | 10,6 |
| Engasjere seg i politiske diskusjoner | 10,8 | 33,5 | 45,7 | 9,9 |

¹ Utvalget består av 5687 elever på 9. trinn. Utvalget er representativt for populasjonen av norske 9. trinnelever, og dataene ble samlet inn våren 2022. Dataene er nærmere beskrevet i Storstad et al. (2023).

| | | | | |
|-----------------------------|-----|------|------|------|
| Bli med i et politisk parti | 9,3 | 23,3 | 50,6 | 16,8 |
|-----------------------------|-----|------|------|------|

I likhet med lærerne (tabell 4.4) mener også elevene at det å stemme ved valg er *det viktigste* ved å være en god medborger, men de synes det er vesentlig mindre viktig enn hva lærerne gjør. Det gjelder for så vidt også for de andre handlingene – elevene vurderer gjennomgående hver av handlingene som mindre viktig enn det lærerne gjør. Et unntak er imidlertid det å bli med i et politisk parti. Elevene vurderer dette som den handlingen som er minst viktig for å være en god medborger, men de vurderer det som noe viktigere enn det lærerne gjør. Det er også verdt å merke seg at elevene vurderer det å hjelpe mennesker i mindre utviklede land, lære om landets historie, delta i aktiviteter for å beskytte miljøet og støtte initiativ som promoterer like muligheter for alle mennesker i hele verden, som vesentlig viktigere enn det å holde seg oppdatert på politiske saker gjennom media. Det samme gjelder også i noen grad for det å delta i aktiviteter som bidrar positivt til lokalsamfunnet eller aktiviteter som fremmer menneskerettigheter. For lærerne var vektleggingen motsatt – de så det å følge med på politiske saker i media, som viktigere enn de andre handlingene.

Vi merker oss at både norske ungdomsskoleelever og -lærere mener at det å delta i fredelige demonstrasjoner, engasjere seg i politiske debatter eller melde seg inn i et politisk parti er de handlingene som er minst viktig for å være en god medborger, men dette må ikke tolkes som at lærerne har «overført» denne oppfatningen til elevene. Det er trolig snarere et uttrykk for at aktivt politisk engasjement generelt sett vurderes som mindre viktig for utførelse av godt medborgerskap.

4.3.3 Hvilken forståelse har elevene av bærekraftig utvikling?

De fleste elevene har et forhold til begrepet bærekraftig utvikling. Noen nevner selve definisjonen fra Brundtland-kommisjonen og legger vekt på at jorda ikke skal ødelegges til generasjonen som kommer etter. Andre kommer med konkrete eksempler innenfor miljø og klimasaken som for eksempel utslipp av klimagasser, resirkulering, vann- og vindkraft, solcellepaneler og el-biler. Ikke alle er enige at tiltak med et såkalt grønt formål er positivt og flere peker på konflikter i nærmiljøet knyttet til for eksempel bygging av vindmøller. «Men det hadde ikke vært så fint om det hadde stått 500 vindmøller oppå «xxxxx» liksom. Det ødelegger jo naturen og da».

Noen kommer også inn på dette med forbruk og livsstil og knytter det til valg vi gjør i hverdagen:

Det er vel kanskje at man må ... på en måte endre litt sånn livsstilen man har nå og hvordan man lever, fordi man har skjönt at dette kommer ikke til å gå så veldig mye lenger sånn som vi lever nå. I hvert fall ikke i Norge for vi har veldig høye forbruk av ganske mye forskjellig av klær

og alt. Så det er at man må prøve å endre litt på hvordan man lever og ta litt mer fornuftige valg for at.

Kun i ett intervju blir bærekraftsmålene nevnt og sammenkoblingen mellom sosial, økonomisk og miljømessig bærekraft.

4.3.4 Hvordan opplever elevene undervisningen i demokrati og medborgerskap?

Det virker som mange av ungdomsskoleelevene forbinder undervisning i demokrati og medborgerskap med tema knyttet til valg og politiske partier. Det er hovedsakelig i samfunnsfag de forteller at de jobber med demokrati og medborgerskap, men noen nevner også andre fag som norsk og KRLE (tverrfaglig arbeid). Flere nevner prosjektarbeid knyttet til for eksempel besøk i kommunestyret eller å undersøke politiske partier i forbindelse med valg. Et typisk eksempel kan være dette:

Vi jobbet jo litt med sånn å se på hva de partiene står for, og de partiene, og sammenlikna dem på en måte, og sjekket om det partiet er bedre enn det andre. Og så dro vi til byen da og intervjuet vi de som sto på de bodene rundt. Og så spurte vi litt om hva de tenker om skole, og fritid tror jeg, og helse og skatt. Og mange av dem sto jo for mye av det samme, at de vil ha skolemat, de vil ha en ordning på lekser og forskjellig sånn. Men så var det også noen ulikheter da, som vi mente var dårlig eller bra. Så tok vi og presenterte foran klassen, og sa hvilke parti vi var enig med og om vi likte det de mente, kom med argumenter i forhold til hva vi synes var bra eller dårlig da.

Noen av elevene kritiserer også denne måten å jobbe på da det virker som det kan bli mye gjentakelse av det samme:

E: For politikk er jo et veldig stort tema og det er veldig mye man kan lære, men jeg føler at alle åtte årene vi har hatt om politikk og sånn i samfunnsfaget så føler jeg bare at læreren har gjentatt seg selv og vi har bare snakket om akkurat det samme. Det er sånn, det vi lærte på åttende lærer vi på nytt i tiende når alle sammen kan det liksom. Så det å på en måte få variasjon i det man lærer i det temaet i samfunnsfag da. For det blir veldig mye gjentakelser føler jeg

I: Sånn eksempelvis, er det de samme temaene som går igjen?

E1: Ja, for eksempel når vi skulle ha sånn presentasjon om de forskjellige partiene. Vi gjorde akkurat det samme i åttende og vi lærte ikke noe nytt. Jeg hadde samme parti til og med. Jeg lærte ingenting nytt! Og det er en veldig god måte å finne ut ting på, når jeg hadde om partiet

den første gangen, men du får jo vite noe om alle partiene uansett siden folk har jo hatt presentasjoner om det så du kan jo litt om alle de andre i tiende, når vi hadde det i åttende.»

Som vi ser fremhever ungdomsskoleelevene at undervisningen i demokrati og medborgerskap kretser mye rundt valgsystemet og de politiske partiene, noe de påpeker at kan bli litt ensformig. Dette har preg av undervisning om demokratiet og utdanning til *informerte* borgere eller det vi kjenner som konvensjonelle medborgere (Schulz et al. 2023), mens den aksjonsorienterte borgeren er mindre synlig i materialet. Dette ser vi også i den internasjonale undersøkelsen, der norske elever finner det mindre viktig enn ICCS-gjennomsnittet med aksjonsorienterte dimensjoner ved medborgerskap enn mer konvensjonelle former for medborgerskap (ibid, s.177). For lærerne er denne forskjellen større, der de i betydelig større grad betoner konvensjonell medborgerskapsadferd høyere enn ICCS-gjennomsnittet, mens de betoner aksjonsorienterte adferdsmønstre i betydelig mindre grad enn ICCS-gjennomsnittet (ibid, s 178).

4.3.5 Hvordan opplever elevene undervisningen i bærekraftig utvikling?

Det virker som elevene har jobbet mye med bærekraftig utvikling. Både bærekraftsmålene og ulike prosjekter knyttet til miljø og forbruk blir nevnt. Her blir det også pekt på tverrfaglig arbeid, både knyttet til tverrfaglig temauke (bærekraftuke) og at det dukker opp som tema både i samfunnsfag, mat og helse, engelsk, norsk og naturfag. Ulke prosjektarbeid blir også nevnt som å velge en oppgave som man skal gjøre en uke (for eksempel ikke kjøre bil, ikke spise kjøtt, etc.). Skolestreik er også noe som elevene forbinder med dette teamet. Dette er et eksempel fra en av skolene i utvalget:

E3: Skolestreik og Greta Thunberg. Vi hadde så lyst til å streike og å være med de i klassen og sånn.

E4: Og se litt hvordan det var.

E3: Det var ikke så lett når det var på en fredag og skulke skolen liksom. Vi gikk i femte og sjette

E1: (hvisker) Det er ikke vanskelig.

E3: Og så den dagen da, så var ordføreren på skolen på lunsj og så hadde han hørt rykter om at vi vi hadde lyst til å streike, så kommer de og spurte om vi ville være med på et kommunestyremøte.

E4: Så da kom vi i avisa og tok bilder og sånn. og så gikk vi ned på kommunestyret, hadde lagt plakater da. De man finner det på nett.

E3: Og så kom rektor og skrev sånne ting som jeg skulle si i kommunestyret.

Det kan også virke som forbruk er noe som er satt fokus på i undervisningen om dette temaet. Spesielt klær og resirkulering (Fretex) blir nevnt. Noen trekker også fram at bærekraftig utvikling fort blir et stunt som raskt blir glemt istedenfor at det blir integrert i den daglige undervisningen:

Jeg også tenker det at det er bedre at vi har det liksom litt ... at vi har det litt i alle fag istedenfor at vi har liksom én uke med bærekraftig uke. For tre uker etter at vi har hatt den bærekraftige uke så er det ingen som tenker på den, eller vi har glemt det fordi det ikke blir tatt opp noe mer på skolen på en måte. Men hvis vi har det litt hele tiden så blir det på en måte at vi har det i bakhodet hele tiden istedenfor at vi gjør det én gang og blir ferdig med det, og så bare glemmer vi det.

Ellers forteller noen av elevene at det er mer fokus på BU nå enn tidligere på skolen, men er det nok store individuelle forskjeller mellom de ulike skolene i utvalget. Vi tar likevel med et illustrerende sitat her:

Jeg tror jeg har merket litt forskjell. For vi hadde egentlig ikke så mye om bærekraftig utvikling og sånn før. Så, ja.

E5: Vi hadde ingenting i fjor.

E3: Ja vi hadde absolutt ingenting om det. Nå har vi allerede hatt sånn to-tre ting sikkert.

E2: Ja. Men nå har det også gått igjen i flere fag.

E1: Og i norsk for eksempel, da lærte vi oss sånne sammensatte tekster. Å planlegge hvordan en plakat skal se ut, hvis man liksom skal reklamere for at vi ofte vil at folk skal gjøre noe bedre, og de skal resirkulere for eksempel.

Som vi ser virker det som det elevene i dette utvalget føler det er et sterkere fokus på bærekraftig utvikling nå enn tidligere, i tillegg til at det tverrfaglige aspektet også blir framhevet. Dette kan muligens relateres til at bærekraftig utvikling har kommet inn som et tverrfaglig tema etter innføringen av LK20.

4.3.6 Oppsummering av elevperspektivet fra ungdomskolene

Ungdomsskoleelevene har en relativt variert forståelse av demokratibegrepet, selv om noen hovedtrekk går igjen. De fleste peker på stemmerett som en viktig del av demokratibegrepet og at folket skal bestemme. Flere kommer også inn på det politiske systemet med storting og regjering, maktfordelingsprinsippet, de politiske partiene, samt ytringsfrihet. Medborgerskapsbegrepet er relativt lite forstått og blir gjerne blandet sammen med statsborgerskap. Undervisningen i temaet forbindes

ofte med valg og politiske partier og det vi kan karakterisere som undervisning *om* demokratiet og utdanning til *informerte* borgere.

Når det gjelder bærekraftig utvikling har de fleste et forhold til begrepet og kjenner til definisjonen fra Brundtland-kommisjonen. Det er litt overraskende at bærekraftsmålene ikke blir nevnt mer enn en gang. Flere kommer inn på forbruk og livsstil og knytter det til konkrete valg man kan gjøre i hverdagen som for eksempel å ikke kjøre bil, ikke spise kjøtt og resirkulering av klær. Dette kan tyde på en mer *normativ* og *individorientert* tilnærming til bærekraftsspørsmål. Av mer aksjonsrettede tiltak er skolestreik og Greta Thunberg det som blir mest vektlagt. Undervisningen er ofte prosjekt- eller temabasert (bærekraftuke) og gjerne tverrfaglig.

Hvis vi ser disse tendensene i lys av ICCS 2022 kan vi hevde at de to studiene utfyller hverandre og har undersøkt ulike aspekter ved demokratiforståelse, deltagelse og medvirkning. Funnene fra de to studiene samsvarer, men det er tydelig at lærere og elever har noe ulik vektning på hva som er viktigst for å være en god medborger. Vi vil også hevde at i de kvalitative intervjuene kommer det tydelig fram at elevenes oppfatninger av seg selv som medborgere avhenger av begrepsforståelsen og oppfatningene av hva medborgerskap innebærer.

4.4 Hvilke forståelser har elevene i videregående av demokrati, medborgerskap og bærekraft?

4.4.1 Hvilke forståelser har elevene i vgs. av demokrati, medborgerskap og bærekraft?

Her vil vi se nærmere på hvordan elever i videregående skole reflekterte rundt spørsmål om demokrati, medborgerskap og bærekraft. Sammenlignet med intervjuene med elever i ungdomsskolen, ser vi at elevene i videregående nok har flere tanker, synspunkter og dermed fyldigere svar på disse spørsmålene, enn det vi erfarte i samtalene med ungdomsskoleelevene. Dette kan tolkes som en viss progresjon i kunnskapsnivået hos elevene, men må også sees på bakgrunn av at elevene i videregående rett og slett er litt eldre og at de muligens er mer øvet i å sette ord på og diskutere relativt komplekse begreper som demokrati, medborgerskap og bærekraft.

4.4.2 Videregående elevenes forståelser av demokrati

I alle intervjuene diskuterte elevene demokrati som politisk «folkestyret», og at det er «folket som bestemmer» valgordning/stemmerett og det at en har flere forskjellige partier og personer å velge mellom. Det kan se ut som vgs. elevene først og fremst kobler demokratibegrepet til det politiske systemet i Norge og til internasjonal politikk.

Et typisk utsagn fra elevene var som følger; «*Folket bestemmer- i hovedsak så er det jo befolkningen som bestemmer.*» I samtalen kom de også raskt inn på valg og valgordninger; «*Demokrati blir det ofte snakk om når det er valg.*» Maktfordelingsprinsippet ble også nevnt i noen av intervjuene; «*Maktfordelingsprinsippet er ganske viktig i demokratiet.*»

Det fremgår også ganske klart i disse elevintervjuene at de fleste elevene også koblet spørsmålene om demokrati til internasjonal politikk og den aktuelle politiske situasjonen på intervjudtidspunktet. Her var det Russlands krig mot Ukraina som var dagsaktuell og som de var opptatt av. Russlands styresett med Putin gjerne betegnet som et ufritt og diktatorisk styresett i motsetning til demokratiet (i Norge) som politisk system. I disse sammenligningene var det særlig ytringsfrihet elevene var opptatt av, viktigheten av at en har rett til å si hva en mener åpent, viktigheten av pressefrihet og at en ikke skal bli straffet eller fengslet for sine meninger. Noen av elevene trakk også frem at demokrati kan være tidkrevende, fordi «alle» skal bli hørt, at en må inngå kompromisser. Dette i motsetning til et diktatur, der ting bestemmes mer effektivt.

I ett av intervjuene diskuterte elevene om demokrati på samfunnsnivå var noe som involverer unge, før en er 18 år og har stemmerett:

Jeg føler at når man er under 18 så er det jo kanskje sånn at jeg er relaterer det (demokrati) mye til skole-ting da, Jeg føler ikke så mye at jeg er med på det demokratiet i et samfunn sånn utenfor skolen da på en måte.

Demokratibegrepet forbindes her med «skole-ting» og kanskje ikke noe som angår unge.

Her ser vi at forståelsen av demokrati ble knyttet veldig tett til det å bli gammel nok til å delta i politiske valg. Mens, enkelte i samme elevgruppen mente at unge også hadde mulighet til å delta og bli hørt:

Vi ungdommer har jo også mulighet til å være med i sånne ungdomspartier. Det er jo en mulighet vi har som gjør at ungdommen også blir hørt da, selv om vi er under 18. Så det vil jeg si at styrker demokratiet, det blir mer rettferdig, at vi som er under 18 blir prioritert.

Elevene la også vekt på demokrati har med rettferdighet og rettigheter for den enkelte: «Det ikke et demokrati hvis du ikke har grunnleggende rettigheter som alle i samfunnet har.» En trussel mot demokratiet som flere var inne på var noe av utviklingen av politisk debatt på sosiale medier. Vi ser kanskje en noe bredere forståelse av hva demokrati er, når elevene reflekterer rundt dette temaet:

Det har liksom gått for langt og det går på personangrep, ikke sant. Så er det mye spredning av misinformasjon og det med ekkokammer, for det er jo noe som er direkte egentlig farlig for demokratiet da.

I dette utsagnet kan det ligge en forståelse av at demokratiet også forutsetter kritisk tenkning, som innebærer å lære seg å ikke ta alle politiske diskusjoner seriøst. Demokratiet er i denne forståelsen også sårbart, noe som kan svekkes av usaklig desinformasjon i debatter på sosiale medier. I tillegg fremheves «personangrep» og «ekkokammer» som farer for demokratiet. Demokrati blir i denne forståelsen videre og noe mer enn det politiske systemet, for her inkluderes åpne offentlige politiske diskusjoner som en del av det som forstås som demokrati.

4.4.3 Videregående elevers forståelser av medborgerskap

«Jeg har bare hørt det i samfunnsfagen, ass.» Inntrykket vårt er vel at medborgerskapsbegrepet forbindes tett med noe som er lært på skolen, og først og fremst i samfunnsfag. Medborgerskap er nok ikke et ord som brukes i hverdagen. Men, på samme tid, sammenlignet med elevenes refleksjoner om demokrati ovenfor, fikk vi likevel et inntrykk av at medborgerskap ga flere og bredere assosiasjoner til elevene enn det demokratibegrepet gjorde. Det virker som det er en gjennomgående forståelse blant elevene for at demokratiet forutsetter aktive medborgere. I alle intervjuene ser vi også at elevene forstår medborgerskaps-begrepet som noe som handler om aktivitet og engasjement blant folk. Det blir forstått som noe folk aktivt gjør og at det gjøres sammen med andre. Det blir også forstått som noe kollektivt og gjerne solidarisk. Forståelsen er gjerne at «alle» må delta i for at demokratiet skal fungere:

At folket kanskje engasjerer seg på en måte, at det er viktig at vi deltar og ikke på en måte legger oss bak, fordi da fungerer jo ikke et demokrati, og da har du på en måte ikke gjort din jobb som en borger da.

Her blir medborgerskap grunnlaget for demokratiet for det handler også om følge med, være orientert, lese seg opp og ytre seg. Sette seg i stand til å være kritisk og det knyttes til gjerne et ansvar for å være en del av noe større og til engasjement i lokalsamfunnet. «Så medborger det vel egentlig bare være et aktivt medlem «in your community» da, vite og være kritisk til kilder. Være kritisk til politikere». Det «å vite og være kritisk» blir også forstått som det å være medborger. Medborgerskap kan være å bruke ytringsfriheten, våge å ta diskusjoner, åpenhet, men også ta ansvar for felleskapet- for hverandre. «Å være åpen for å ta imot det andre har å si og liksom ha gode diskusjoner.»

Elevene hadde en forståelse av at medborgerskap også handlet om helt hverdagslige ting som å sortere søppel, men satt det i en større sammenheng som handlet om internasjonale spørsmål som klima og miljø. Her kunne det også forstås som «småting», men det dreide seg gjerne om å delta i et felleskap, stort eller lite, lokalt eller globalt; «*Som å være med på dagligdagse ting som ryddedugnader, delta på fritidsaktiviteter.*»

I intervjuene problematiserte elevene også inkludering og utenforskap når de reflekterte rundt hvordan de forsto medborgerskap:

Det er viktig at vi sørger for at vi legger til rette for at alle kan det og da, man har forskjellige utfordringer på en måte. Enten det er noen som ikke kan språket, har nedsatt funksjonsevne eller alle som type ting og så må man jo passe på at man legger til rette for alle har de samme mulighetene.

Elevene nevnte også gjerne medlemskap i politiske ungdomspartier først, men elevene var også opptatt av at engasjement også kan gjøres ved å ta del i diskusjoner i på skolen, i familien, i nærmiljø og sosiale medier. Aktivisme gjennom demonstrasjoner og andre aksjonsformer. Her var det aktuelle saker under intervjutidspunktet som krigen i Ukraina, men også mer sånne skolepolitiske ting som eksempelvis angikk eksamen og underskriftkampanjer fra Elevorganisasjonen.

Medborgerskap ble også forstått som det å vise omsorg for andre: *Medborgerskap det er å kunne gi litt støtte da, og å vise hensyn og bry seg om andre.* Å følge smittevernregler under korona, ble også brukt som et eksempel på medborgerskap. Det å se og hjelpe andre, vise omsorg og være villig til å hjelpe, dette var ting som ble fremhevet av elevene som en del av det å være en medborger.

4.4.4 Hvordan opplever elevene undervisningen om demokrati og medborgerskap i skolen?

I flere av intervjuene fremhevet elevene at de opplevde det som viktig det at det ble brukt tid i undervisningen dagsaktuelle politiske saker og samfunnsspørsmål:

Det er viktig å ta seg tiden når det er stortingsvalg, at det tas tid på skolen til å snakke om det. Da alt det med Ukraina og Russland skjedde, så tok enkelte lærere i fag en hel time til å snakke om selve konflikten og årsaken til den. Det at lærere tar seg tiden til å gå gjennom hva som er pålitelige kilder, hvilke nyheter som er pålitelig.

Behovet for å lære om kildekritikk i undervisningen, ble understreket av flere. Det kan være vanskelig å orientere seg og elevene opplever at det er mye desinformasjon på nettet. Noen elever var også opptatt

av at sosiale og kulturelle forskjeller mellom ungdommer gjør at ikke alle får med seg like mye politisk og demokratisk kunnskap hjemmefra.

Elevene var også inne på problemstillinger om hvordan sosial ulikhet gjør at noen ungdommer har bedre forutsetninger enn andre for å lære om demokrati og medborgerskap i skolen, og at dette kan føre til at de ikke blir like aktive medborgere i fremtiden. Hva elevene synes så elevene i videregående skole er gode måter å lære om demokrati på i undervisningen? Mange fremhever debatt i klasserommet som noe som engasjerer elevene: «Det er jo sånn for eksempel debatter da er det Det skaper litt mer spenning i det, enn å sitte å bare høre og lære på en måte.» Det å prøve å forstå ulike ståsted og sider ved en sak, oppleves som lærerikt; «I diskusjon får man jo se forskjellige sider av saken da». Her kan elevenes utsagn tyde på at de ikke bare ønsker «opplæring om demokrati» men at de også ønsker opplæring «for demokrati» (Stray, 2011).

Når elevene snakket om undervisningen knyttet demokrati og medborgerskap ser vi at de gjerne ble opptatt av elevmedvirkning i skolen og i undervisningen. Noen av elevene opplevde at hvis de fikk medvirkning i undervisningen så ga det en mulighet for medborgerskap. Elevenes ønske om medvirkning i undervisningen kan forstås som en form for «opplæring gjennom demokrati» (Stray, 2011).

4.4.5 Videregående elevers forståelser av bærekraftig utvikling

Når vgs. elevene snakket om bærekraft var alle gruppene innom et bredt spekter av tematikker. Vi ser at bærekraft kobles til et individuelt ansvar, men elevene setter det også i sammenheng med nasjonal og internasjonal politikk. Mange av elevene ga uttrykk for usikkerhet med tanke på klima og miljø i fremtiden. På spørsmål om hva bærekraft er, svarte en av elevene:

Det er det at vi som lever nå da skal klare å utnytte oss av de godene vi har, men samtidig så skal vi ikke ødelegge for senere generasjoner da. At vi må klare å bygge et samfunn som holder seg bærekraftig da, med å bruke fornybar energi og andre sånne store tiltak som vil gjøre verden til et mer bærekraftig sted.

Elevene i videregående skole assosierte begrepet med skolefag og mange kobler det også til spørsmål om medborgerskap og engasjement blant ungdom: «Jeg tror ikke det har vært like stort fokus på klima til det valget i Norge, hvis det ikke var for at ungdommen hadde presset så særlig mye på dem.»

Klimastreiken på skolene ble tillagt betydning- og arbeidet til Greta Thunberg ble av enkelte fremhevet som noe som hadde betydning elevene på videregående skole forbandt også bærekraft med forbruk og problemet med overforbruk med tanke på kommende generasjoner og klima. Elevene var gjennomgående opptatt av bærekraft knyttet til individuelle valg og forbruk. Noen av elevene prøvde

også å se sammenhenger mellom medborgerskap og bærekraft. Men, selv om mange av elevene forbandt spørsmålet om bærekraft til redusering og endring av eget forbruk, er det også flere som setter begrepet i en global og politisk sammenheng. «Det er og globalt, internasjonalt altså, tenker på at hvis vi bare sitter i Norge og prøver å få alt til bærekraftig og som mulig her, så vil ikke det hjelper så mye med tanke på miljøet.»

En annen elev mente også forskjellen mellom rike og fattige land, og at bærekraft er først og fremst noe som rike land kan ha mulighet for å jobbe med: «Det er et veldig sånn ord som er lett å bruke for land med god økonomi.» I tillegg problematiserte elevene dette med at så mye produseres i Kina, og Paris avtalen trekkes inn, i alle intervjuene var elevene opptatt av at dette er noe som må løses internasjonalt/globalt.

Vi ser i mange av intervjuene at det aktuelle bakteppet på intervjutidspunktet var krigen i Ukraina, som elevene naturlig nok var opptatt. Det synes som alvor i situasjonen preger flere av intervjusamtalene, og elevene hadde forståelse for at krig og konflikt vil gjøre det vanskeligere i møte med klimakrise og fattigdomsproblemer.

4.4.6 Videregående elevers opplevelser av bærekraftsspørsmål undervisningen

Hovedinntrykket fra intervjuene er at dette er et tema som er blitt tatt opp i flere fag og også tverrfaglig i undervisningen: *Nå nylig, så har vi hatt om bærekraftig utvikling i veldig mange forskjellige fag.* Elevene opplevde at tema om bærekraft undervises på tvers, det synes som begrepet introdusert og brukt gjennomgående i mye av undervisningen. Alle virker samstemt om at det er et viktig tema som berører dem og fremtiden, men det henger kanskje litt i luften, hva begrepet egentlig betyr? «Det er jo veldig mye fokus på det og det er jo bra det, det er jo fremtiden liksom, men jeg vet ikke » Noen av elevene ga uttrykk for at det var mest fokus på miljøvennlige tiltak som den enkelte kan gjøre:

Så snakker de veldig mye om liksom hvilke miljøvennlige tiltak som du kan gjøre, dusje mindre og forbruke mindre og sånn, så ja det er jo selvfølgelig viktig at alle skal på en måte ta bærekraftig utvikling og en litt sånn klimakrisen og sånn, at det skal ta det på alvor og prøve å gjøre det de kan da, så det er veldig bra at vi får undervisning om det.

Noen elever opplevde at spørsmålet om bærekraft gjør samfunnsfagundervisningen mer interessant. I flere av intervjuene ser vi også at elevene koblet spørsmålet om bærekraft til medborgerskap og så dette i sammenheng. Samlet sett synes også som om elevene opplever undervisning knyttet til bærekraft som relevant og svært aktuell, selv om enkelte elever også gir uttrykk for en forståelig frustrasjon over hvor sakte ting endres og en usikkerhet med tanke på klimakrise og egen og kommende generasjoners fremtid.

Oppsummering

I dette delkapittelet har vi sett nærmere på videregående elevers forståelser av demokrati, medborgerskap og bærekraft og belyst hvordan de opplever undervisningen i disse emnene.

Vi finner at vgs. elevenes demokrati forståelser ser ut til å være tett koblet til det politiske systemet i Norge, som gjerne sammenstilles med aktuell internasjonal politikk. Det er gjerne tema som stortingsvalg, valgordning, stemmerett, ytringsfrihet, rettferdighet og maktfordelingsprinsippet som først nevnes av elevene når de skal si noe om hva de forstår med demokrati. Elevene opplever også at undervisningen om demokrati i skolen hviler tungt på det Stray (2011) betegner som «opplæring om demokrati». Intervjusamtalene viser likevel at når elevene får mulighet til å reflektere videre rundt hva de legger i demokratibegrepet, kommer også mer sammensatte og komplekse forståelser frem. Særlig ser vi dette i elevenes refleksjoner rundt utviklingen av sosiale medier hva det betyr for politiske debatter i norsk offentlighet.

Selv om medborgerskap er et begrep som elevene først og fremst forbinder med skolen, ga elevenes refleksjoner et sterkt inntrykk av at medborgerskap ga flere og bredere assosiasjoner til elevene enn det demokratibegrepet gjorde. Det virker også som det er en gjennomgående forståelse blant elevene for at demokratiet forutsetter aktive medborgere. Medborgerskap blir også forstått som noe som griper inn i hverdagslivet deres, det handler om individuelle handlinger, men samtidig noe kollektivt og solidarisk. Begrepet knyttes også av mange elevene til utenforskap og inkludering.

Når vgs. elevene snakket om bærekraft var de innom et bredt spekter av tematikker. Hovedinntrykket fra intervjuene er at dette er et tema som er blitt tatt opp i flere fag i skolen og også tverrfaglig i undervisningen. Vi ser at bærekraft ble forstått som et individuelt ansvar, da ble det gjerne koblet til medborgerskap, som eksempelvis redusere privat forbruk, sortere søppel eller kjøpe brukte klær. Noen av elevene satte det også i sammenheng med nasjonal og internasjonal politikk. Mange av elevene ga uttrykk for usikkerhet og frustrasjon med tanke på klima og miljø i fremtiden.

5 Diskusjon av resultater

5.1. Erfaringer med og oppfatninger av endringene i LK20

Sentrale spørsmål i lærerintervjuene både i ungdomsskole og videregående skole handler om hvordan undervisning i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling er gjennomført og erfart i skolene etter LK20 og hvilke endringer fagfornyelsen har ført til. Studien har også undersøkt læreres oppfatninger av de tverrfaglige temaene som særlig angår demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Forskningsspørsmålene vi stilte var: Hvordan erfares og fortolkes endringene i LK20 i lys av demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling? Hvordan forstås disse begrepene, og hvilke temaer knyttes til dette? Hvordan gjennomføres opplæringen i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling? Hvilke former for demokrati, hvilke former for medborgerskap og bærekraftig utvikling blir løftet fram, og hvilke er mindre synlige? Hvorvidt og hvordan knyttes disse tverrfaglige begrepene sammen?

Lærernes erfaringer og opplevelser av endringene i LK20 kan ses i lys av flere faktorer. Demokratiopplæring og utdanning til medborgerskap er knyttet til skolens samfunnsoppdrag og har, om enn i ulik grad, vært en del av norske læreplaner i store deler av etterkrigstiden (Børhaug, 2008; Lorentzen, 2005; Telhaug & Mediås, 2003) og representerer en videreføring av en lengre læreplantradisjon mer enn noe nytt i skolen (Solhaug, 2021). Dette har i en historisk kontekst hatt en solid forankring, og lærerne i utvalget gjenspeiler en bred konsensus om det demokratiske oppdraget i skolen, noe som også lærerdataene fra ICCS 2022 viser, der majoriteten av ungdomsskolelærerne mener dette er godt innarbeidet i undervisningen. De fleste lærerne både i ungdomsskole og videregående skole uttrykker en positiv holdning til at dette videreføres og tydeliggjøres i og peker på at dette har skapt økt legitimitet for å innpasse demokrati og medborgerskap, men også UBU i undervisningssammenheng og i ulike fag. De støtter i stor grad opp om disse endringene og de fleste i utvalget beskriver at de har satt seg godt inn i endringene og arbeidet med å igangsette dette ved sine skoler. Her er det tydelige sammenhenger med hvor aktiv skoleledelsen har vært med å sette av tid og ressurser til å arbeide med innføringen, hvorvidt skolene har tatt i bruk Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk og dets ulike moduler, og opplevelsen av å ha forankret arbeidet med demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling i LK20.

Dette samsvarer med evalueringsrapporten fra barnetrinnet og grunnskolen (Bergsgard et al., 2022; Møller et al., 2023), men også Furberg et al. (2023) sin rapport om de tverrfaglige temaene, og de spenningene og variasjoner i implementeringsprosessen som blir beskrevet her. Samtidig uttrykker mange at dette er tema de i stor grad har undervist i tidligere, og indikerer at det er variasjoner i hvorvidt LK20 har bidratt til praktiske endringer i undervisningen av temaene. Det er imidlertid relativt bred enighet om at det har blitt større bevissthet om tematikken, og hvordan dette kan arbeides med

i lys av tverrfaglighet, flerfaglighet og som dybdelæring, selv om det varierer hva de legger i begrepene, som også antydes i nevnte evalueringsrapporter (Furberg et.al., 2023; Møller et.al., 2023).

5.1.1 Fellestrekk og forskjeller mellom usk. og vgs.

Undersøker vi oppfatninger av og erfaringer med LK20 i et komparativt perspektiv mellom utvalget i ungdomsskole og i videregående skole, er det på begge nivåer en oppfatning av at rammene for undervisningen preges av en mer åpen læreplan knyttet til demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette åpner for større frihet til å tolke kompetansemålene og oppleves som mindre rigid. Dette øker lærerens autonomi i undervisningen, og øker muligheten for tverrfaglige prosjekter og mer dybdelæring langs disse temaene, både i ungdomsskole og videregående skole. Samtidig oppleves denne friheten og de mer åpne kompetansemålene som tosidig, som også Møller et.al. (2023) antyder i evalueringen av grunnskolen. Dette blir i større grad uttrykt i ungdomsskolen. Tosidigheten innebærer at kompetansemålene er mer generelle og dermed også mer vage, og lærerne etterlyser tydeligere retninger som kan strukturere og styre praksis innholdsmessig og metodisk. Samtidig frykter enkelte lærere at det skaper ulik læring for elevene, ulike oppfatninger av demokrati og forskjellige perspektiver på medborgerskap og bærekraftig utvikling, både innad i skolene og mellom skolene. I videregående skole er lærerne i større grad opptatt av å utnytte denne friheten og uttrykker muligheter for å skape samarbeid på tvers av fag, utforskning og metodefrihet i en tidsbegrenset skolehverdag. De uttrykte variasjonene er imidlertid ikke så tydelige, da begge nivåene tenderer mot å fremheve fordelene ved den økte friheten og mulighetene de gir.

Helhetlig undervisning og det å skape sammenhenger mellom tverrfaglige tema anses som viktig blant lærerne både i usk. og vgs. Dette ses på som positivt og læringsfremmende også i usk., men at dette samtidig krever tid og ressurser som *ikke nødvendigvis* medfølger i undervisningen. Det blir beskrevet et gap mellom hva det legges opp til i læreplanen og hva de opplever at det er tid og ressurser til av prosjekter som fremmer utforskning av bærekrafttematikk og demokratisk medborgerskap. Dewey (2008) fremhever det utforskende og problembaserte som viktig i demokratisk, elevsentrert læring, men blir opplevd som mer ressurskrevende og som krever mer tid (Brevik et al., 2023). Der lærerne i vgs. fremhever at endringene i LK20 har endret undervisningspraksis gjennom økt samarbeid mellom fag og bevisstgjøring av tematikken, uttrykkes dette ikke i samme grad i usk. Dette kan ha ulike årsaker, men kan også ses i sammenheng med at det i ungdomsskolen også tidligere har vært tverrfaglig samarbeid og fokus på bærekraftprosjekter/demokratiske tilnærminger i og på tvers av fag i større grad, og lærerne dermed ikke opplever det som en like betydelig *endring* i praksis som følge av LK20. ICCS 2022 viser samtidig at det har skjedd til dels betydelige endringer i hvordan samfunnsfaglærere i norske ungdomsskoler underviser i og om samfunnsforhold fra forrige studie i 2016. Det er som nevnt en betydelig nedgang i bruken av forelesningsformen, og lærebøker brukes i langt mindre grad enn ved

forrige ICCS-studie. De er erstattet av digitale kilder, og mye tyder på at læreplanenes vektlegging av utforskning og dybdelæring skjer ved bruk av digitale læremidler og ikke nødvendigvis elevstyrte undersøkelser og utforskning utenfor klasserommet. Hvorvidt nedgangen i demokratisk kompetanse blant norske elever i samme periode kan ses i sammenheng med disse endringene, og hva som kan knyttes til pandemifasen og andre faktorer er det vanskelig å gi tydelige svar på her. Samtidig er det å utforske samfunnet, gjøre undersøkelser og å forstå politiske prosesser og beslutninger i egne nærområder og nabolag, medvirke i å utvikle samfunnsfagprosjekter i lokalsamfunnet og i elevens livsverden - å praktisere demokrati ute i samfunnet- et viktig aspekt ved politisk mestringstro, som igjen kan fremme ulike former for aktivt medborgerskap (Schulz et.al., 2023; Storstad et.al. 2023). Politisk mestringstro er individets oppfattede evne til å delta i og påvirke det politiske systemet og politiske prosesser, og er løftet fram som en viktig komponent i utviklingen av demokratisk deltagelse, i varierende samspill med demokratikunnskap, politisk interesse og politisk tillit (Schulz et.al., 2023; Storstad et.al., 2023; Ødegård & Svagård, 2018).

5.2 Lærernes tilnærminger til demokrati, medborgerskap og UBU

Det er, som følge av læreoppfatningene ovenfor, en relativ konsensus om at demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling har fått en viktigere og tydeligere rolle i opplæringa gjennom fagfornyelsen. Samtidig kan det være ulike oppfatninger av hva demokrati og medborgerskap innebærer (Connolly, 1993; Knutsen, 2021), hvilke innholdselementer som er sentrale og hvilke fagdidaktiske perspektiver som prioriteres – som også får ulike konsekvenser for elevenes læring (Børhaug, 2017; Solhaug, 2021; Osler & Starkey, 2005). Dette er også relevant i lys av lærernes erfaringer med at kompetansemålene har blitt mer åpne og generelle, der retningen og perspektivet på disse temaene ikke er gitt, men må i større grad fortolkes og rammes inn av den autonome læreren.

5.2.1 *Demokratitilnærminger i usk. og vgs.*

Formålene med demokratiopplæringen er i dette kvalitative utvalget ofte knyttet til oppslutning om demokratiet, å lære å leve sammen og ulike former for (framtidig) deltagelse, særlig ved valg. Disse hensiktene med opplæringa er det mange som deler både i usk. og vgs., og kan forstås i lys av både formålsparagrafens dannelsesmandat så vel som prinsippene om demokrati og medborgerskap i overordnet del. De kan også forstås opp mot fagets relevans, sentrale verdier og kompetansemålene i samfunnsfag og samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse avviker ikke nødvendigvis, men er annerledes formulert enn for eksempel målene for demokratiundervisning blant ungdomsskolelærere i ICCS-undersøkelsen i 2016 og 2022. Å utvikle elevens evne til kritisk og uavhengig tenkning prioriteres høyest blant de gitte svaralternativene, mens å oppmuntre til deltagelse i

lokalsamfunnet, på skolen og i fremtidig politisk engasjement skårer lavere blant svaralternativene i 2016 (Huang et al., 2017) og i 2022 (Storstad et al., 2023). Det er imidlertid variasjoner og ulike forståelser når det gjelder begrepene demokrati og medborgerskap, selv om det også her er en felles kjerne knyttet til forankringen i folkestyre (demokrati) og deltagelse (medborgerskap). Demokratibegrepet i den kvalitative studien rammes ofte inn i to hovedretninger, den politisk-institusjonelle forståelsen og den bredere pedagogiske forståelsen av demokrati som samhandlingskompetanse og måte å leve sammen på. Disse følger for det første hvilke fag de ulike lærerne har, og gjenspeiler for eksempel om de underviser i samfunnsfag/samfunnskunnskap eller andre fag som ikke har de eksplisitt politisk-institusjonelle kompetansemålene om og for demokrati, men innlemmer samhandlingskomponentene i demokratilæringa (Børhaug, 2017), som også kan knyttes til læring *gjennom* demokratiske verdier (Stray, 2011). Både i usk. og vgs. oppfattes det som at samfunnsfag og samfunnskunnskap er sentrale fag for å fremme demokrati og medborgerskap med eksplisitte og flere indirekte kompetansemål knyttet til temaene. Lærere med andre fag peker på læring gjennom demokratiske prinsipper og verdier i form av dialog, åpent klasseromsklima, medvirkning og elevens aktive deltagelse og frihet til å utforske, i tråd med LK20s overordnede del med de tverrfaglige temaene. For det andre *kan* det gjenspeile faglig kompetanse på disse områdene som også er definerte fagfelter, der samfunnsfaglærere i større grad har utdanning og faglig bakgrunn som gjør temaene både fagdidaktisk håndterbare og gjenkjennelige.

5.2.2 Medborgerskapstilnærminger og kobling til bærekraftig utvikling i usk. og vgs.

Det er ut fra intervju materialet utfordrende å identifisere hvilke demokratiforståelser som dominerer og preger lærertilnærmingerne, men to retninger fremstår som gjentakende både i usk. og vgs. Den liberaldemokratiske forståelsen (Payne, 2017; Solhaug, 2021) med fokus på valg, stemmerett og det politiske systemet, samt en mer deliberativ forståelse (Habermas, 1995) med dialog, åpne klasseromsklima, kritisk tenkning og rammer for perspektivtaking og argumentasjon er fremtredende i dette utvalget. Den deltagende demokratiforståelsen (Pateman, 1970) utover valgkanalen og den mer radikale modellen (Mouffe, 2013) med vekt på uenighetsfellesskap, samfunnskritisk bevissthet og identifisering av maktforhold er ikke like synlige, men er også til stede i utvalget. Medborgerskapsbegrepet er i seg selv lite brukt i formidlingen til elevene, og har kommet inn i lærerbevisstheten bare de siste åra, og har ikke etablert seg som et vanlig brukt begrep i undervisningen ennå. De fleste knyttet det imidlertid til deltagelse, å lære å leve sammen i ulike kontekster, ulike aktiviteter knyttet til samfunnsengasjement. Dette leder også mot hvilke tilnærminger til medborgerskap som trer frem i lærerintervjuene. Den konvensjonelle medborgeren, med en adaptiv tilnærming der gitte demokratiske verdier og kunnskaper 'overføres' til elever har tradisjonelt vært en

del av demokratioppdragelsen og skolens samfunnsoppdrag, og resonnerer med tidligere studier (Børhaug, 2008; Schulz et.al. 2017; Veugelers & De Groot, 2019). På den andre siden finner vi også elementer av mer globale former for medborgerskap, der internasjonale spørsmål, menneskerettigheter, globaliseringsprosesser og konflikt blir inkludert i medborgerskapsdiskursen (Osler & Starkey, 2005). Andre studier viser også at dette har blitt en tydeligere komponent i oppfatningen av medborgerskap (Schulz et al., 2023; Vesterdal, 2021, 2023). Dette innebærer en utvikling der medborgerskapets rammer for deltagelse og bevissthet blir utvidet fra en nasjonal til mer global forståelsesramme (Schulz et al.. 2017, 2023; Vesterdal, 2022). Lærere i vgs. er spesielt opptatt av å knytte globale forhold til medborgerskap, mens på usk. er det i større grad lokale og nasjonale forhold og institusjoner som blir belyst, selv om det globale også inkluderes her. Dette kan også knyttes til *progresjon* i for eksempel samfunnsfag og videre til samfunnskunnskap i vgs., fra 'det nære til det fjerne', og til mer komplekse samfunnsforhold som knyttes til medborgerskap. Som eksempelvis læreplanen i samfunnskunnskap stadfester: «Sentralt innhold skal sjåast i lys av det lokale til det globale, og urfolk og minoritetar sitt perspektiv.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er også nært knyttet til bærekraftig utvikling, og *sammenhenger* som lærere på begge nivåer betoner mellom medborgerskap og bærekraftprosjekter, der deltagelse og bærekraftige løsninger løfter sammenhenger mellom de tverrfaglige temaene som mer gjensidig avhengige begreper. Bærekraftig utvikling knyttes primært til klima- og miljøperspektiver mer enn de sosiale og økonomiske dimensjonene av begrepet, der plastaksjoner, matvareproduksjon/tekstilindustri og forbruksmønster knyttes til aktivt medborgerskap (Huckle og Wals, 2015; Öhman og Öhman, 2012). Her løftes den individuelle, aksjonsorienterte medborgeren frem, mens de mer systemorienterte, strukturelle perspektivene på bærekraftig utvikling er mindre betonet, som Dimick (2015) beskriver.

5.3. Elevenes demokrati- og medborgerskapsoppfatninger

I elevintervjuene undersøkte vi hvilke forståelser og erfaringer elevene har med demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, samtidig som deres rolle som medborgere og hvordan de erfarer undervisningen i disse temaene ble belyst gjennom følgende spørsmål:

- a. *Hvilke forståelser har de av demokrati og medborgerskap, og hvilke forståelser har de av bærekraftig utvikling?*
- b. *Hvordan opplever elevene undervisningen i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling?*
- c. *Hvordan ser de sin egen rolle som medborgere?*

Elevene i utvalget både i usk. og vgs. uttrykker varierte forståelser av demokratiet, samtidig som det ligger en grunnleggende politisk-institusjonell oppfatning av demokratibegrepet som et tydelig fellestrekk på begge nivåer. Her trekkes stemmerett, folkestyre og flertallsbeslutninger frem, og utdypes med det politiske systemet med storting og regjering, maktfordelingsprinsippet og de politiske partiene. Selv om ICCS 2022-studien viser den demokratiske kunnskapen og kompetansen har gått ned siden 2016, ser det ikke ut som den politisk-institusjonelle oppfatningen av demokrati i seg selv har endret seg. Ytringsfrihet og retten til å delta i valg trekkes frem som sentrale menneskerettigheter som knyttes sterkt til demokratiet både i usk. og vgs. Her deler de to nivåene en primæroppfatning av demokratibegrepet, samtidig som dette blir utdypet og knyttet til mer komplekse begreper og sammenhenger i vgs., som en kan forvente som progresjon fra usk til vgs. Disse politisk-institusjonelle forståelsene kan ses i lys av både en liberal demokratioppfatning (Mathé, 2016) med fokus på valgkanalen, men mer implisitt er elevene også forankret i en deliberativ oppfatning, med vekt på prosedyrer for dialog, ytringer og demokratiske prosesser, som Børhaug (2017) knytter til samhandlingskompetanse. I en undervisningssammenheng antyder dette en tydelig betoning av kunnskap om det politiske systemet og de demokratiske institusjonene som ligger til grunn for politisk deltagelse. Dette kan knyttes til læring *om, for og gjennom* demokrati, der læring *om* demokrati står sentralt her. Dette kan også ha en sammenheng med at Stortingsvalget var gjennomført samme høst, hvor de fleste skoler rapporterer om valg, politisk system og partipolitikk som dominerende tema i samfunnsfag og som tverrfaglig tema både i usk. og vgs. Dette utelukker likevel ikke at tendensen kan også knyttes til både en verdi- og holdningsdimensjon og en ferdighetsdimensjon (for og gjennom demokrati), der kunnskap og holdninger er forstått som forutsetninger for demokratisk deltagelse (Børhaug 2017; Ryen & Jøsok, 2021). Når elevene reflekterer utover de umiddelbare assosiasjonene til demokrati, kommer også de andre perspektivene på demokratilæring tydeligere frem, både i form av verdier og ferdighetsaspekter i undervisningen.

Elever i ungdomsskolen uttrykker at de er lite kjent med medborgerskapsbegrepet som sådan, og blandes ofte med *statsborgerskapsbegrepet*, som er primært knyttet til juridisk status mer enn *medborgerskap* forstått som både juridisk status, følelse av tilhørighet og som deltagelse/praksis (Osler & Starkey, 2005). I videregående skole blir begrepet primært knyttet til formell undervisning, samtidig medborgerskap ga flere og bredere assosiasjoner til elevene enn det demokratibegrepet gjorde. Det blir forstått som noe som griper inn i hverdagslivet deres, om individuelle handlinger, men samtidig noe kollektivt og solidarisk gjennom medlemskap og deltagelse i organisasjoner, lokalsamfunn og foreninger. Begrepet knyttes også av mange elevene til utenforskap og inkludering, og kan i så måte relateres til både tilhørighetsaspektet og en aktiv deltagelsesdimensjon.

Når det gjelder bærekraftig utvikling kjenner de fleste elevene til begrepet både i usk. og vgs. I usk. knytter de det ofte til forbruk og livsstil og konkrete individuelle valg, noe som kan tyde på en mer normativ og individorientert tilnærming til bærekraftsspørsmål, selv om mer aksjonsrettede tiltak som klimastreik også blir tatt opp, og hvor de oppfatter undervisningen som prosjekt- eller temabasert (bærekraftuke) og gjerne tverrfaglig. Den individorienterte og normative forståelseshorizonten er også dominerende i vgs., men ses i en større global sammenheng, der både nasjonal og internasjonal politikk knyttes til bærekraftig utvikling og mer globale former for medborgerskap, selv om de kritisk-strukturelle perspektivene som Andreotti (2006) fremhever, er mindre synlige. Dette kan ses i sammenheng med lærernes perspektiver, som sammenfaller i stor grad med elevens beskrivelser, og hvor de mer systemkritiske, maktkritiske tilnærmingene ikke er spesielt fremtredende (Dimick, 2015; Vesterdal, 2022).

5.3.3 Hvordan ser elevene sin egen rolle som medborgere?

Elevene i dette utvalget forbinder på den ene siden det å delta i demokratiet med medvirkning og deltagelse i skolesammenheng, da primærforståelsen av demokrati blir tett knyttet til et framtidig medborgerskap gjennom å bli gammel nok til å ha stemmerett og å delta i politiske valg. Mange elever både i usk. og vgs. mener samtidig at unge også har mulighet og rett til å medvirke, delta og bli hørt, i tråd med Barnekonvensjonens prinsipper. I denne sammenhengen spiller skolen som demokratisk arena en viktig rolle, der elevråd, elevmedvirkning og annen deltagelse i skolekonteksten oppleves som en del av deres livsverden (Solhaug, 2021). På en annen side kobler elevene medborgerskap til mer konkrete former for deltagelse der de selv kan delta og påvirke, uavhengig av stemmerett og valgkanalen. Selv om de ikke nødvendigvis er bevisst på selve begrepet medborgerskap, reflekterer de og forbinder dette til ulike former for deltagelse der de selv også kan identifisere seg som medborger her og nå, ikke bare som framtidige velgere. Her blir det noe som griper inn i hverdagslivet deres, gjennom fritidsaktiviteter, foreningsarbeid og organisasjoner, men også som deltagelse på sosiale media og andre digitale arenaer hvor de lever sine liv. Også i denne sammenhengen kan vi antyde en viss progresjon fra usk. til vgs., der rammene for sin egen rolle som medborger blir utvidet på videregående skole, der både mer globale eller kosmopolitiske koblinger blir mer synliggjort, samtidig som de mer deltagende, aktive aspektene ved elevens rolle i bærekraftig utvikling kommer tydeligere frem enn hos den mer lokalt orienterte eleven i usk. (Osler & Starkey, 2005; Andreotti, 2006). ICCS-undersøkelsen viser at ungdomsskoleelevenes forventning om egen framtidig deltagelse i demokratiet i stor grad er påvirket av faktorer som kompetanse (civic knowledge) kjønn, innvandrerbakgrunn og sosioøkonomisk bakgrunn (Huang et al., 2017; Schulz et al., 2023; Storstad et al., 2023). Undersøkelsen viser også at politisk mestringstro er betydningsfullt for at elevene ser seg selv som framtidige deltakere i demokratiet (Schulz et al., 2023; Storstad, et al., 2023; Ødegård & Svagård, 2018). Intervjuene i denne

kvalitative studien viser samtidig at deres oppfatninger av seg selv som medborgere også avhenger av *begrepsforståelsen og oppfatningen av* medborgerskap. Elevene løfter frem at de også er deltagende på ulike nivåer og på flere arenaer når de reflekterer over hva det å være en medborger innebærer utover deltagelse i valg, men som også rommer forskjellige samfunnsaktiviteter i deres egen livsverden her og nå, som studier fra England og Canada også påviser som viktig (Covell, 2013).

6 Konklusjoner

Denne studien har undersøkt hvordan lærere i ungdomsskole og videregående skole fortolker, erfarer og opplever LK20s føringer for demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og hvordan de reflekterer rundt hvilke endringer dette har medført for tilnærmingene til temaene. I tillegg har studien også undersøkt hvilke forståelser og erfaringer et utvalg elever i usk. og vgs. har med demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og hvordan ser de på sin egen rolle som medborgere. Lærerne i utvalget (men også i ICCS 2022-studien) gjenspeiler en bred konsensus om viktigheten av det demokratiske oppdraget i den norske skolen, de mener å ha satt seg godt inn i arbeidet med disse tverrfaglige temaene og de uttrykker en positiv holdning til at dette videreføres og tydeliggjøres i LK20. Den største endringen for lærerne er at det har skapt større legitimitet for å undervise i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, men også at det har åpnet opp for større grad av tverrfaglig samarbeid og dybdelæring langs disse temaene og gjennom dette endret praksis i en mer utforskende og helhetlig retning. De mer åpne og generelle kompetansemålene oppleves som en større grad av frihet og autonomi for lærerne, samtidig som flere opplever de åpne kompetansemålene knyttet til temaene som vage og utydelige og kan skape ulike fagdidaktiske tilnærminger og dermed ulik læring for elevene. Endringene som åpner for større grad av tverrfaglig samarbeid, oppleves som tydeligere i videregående skole, mens mange i ungdomsskolen opplever dette mer som en videreføring av eksisterende praksis.

På en annen side viser resultatene fra ICCS 2022-studien at undervisningsformene i samfunnsfag har endret seg tydelig siden 2016 i retning mer digitale undervisningsformer, mens lærebøker og forelesningsformen har hatt en betydelig nedgang. Det er rimelig grunn til å tro at dette også gjelder andre fag. Dette er en trend som ikke nødvendigvis indikerer en overgang fra lærerstyrt til mer demokratiske, elevstyrte aktiviteter og utforskningspraksiser. Lærerne oppgir i nesten like liten grad som i 2016 (under 5% økning) at de benytter seg av læringsarenaer utenfor skolens område, rollespill eller lar eleven foreslå emner/saker til kommende timer. Trenden er, med forbehold om graden av pandemi-effekten, likefullt verdt å følge med på i årene framover, særlig i lys av ambisjonene om aktiv deltagelse og utforskning i skolen.

Tilnærmingene til og oppfatningene av demokrati og medborgerskap blant lærerne er preget av variasjon, selv om de tar utgangspunkt i en politisk-institusjonell grunnforståelse av demokrati og medborgerskap. Utover tilnærminger knyttet til eksempelvis valg, stemmerett og deltagelse i politiske kanaler, som primært knyttes til samfunnsfag i usk. og samfunnskunnskap i vgs., løftes også mer deliberative tilnærminger og mer harmoniorienterte samhandlingskompetanser frem som fellestrekk i alle fag og nivåer. Dette innebærer demokratiske prinsipper i læringsprosessene, der dialog, åpent klasseromsklima, medvirkning, yringsfrihet og samarbeid står sentralt både i usk. og vgs. De mer agonistiske, makt- og konfliktorienterte og systemkritiske tilnærmingene er imidlertid relativt

fraværende, der kritisk tenkning ofte blir redusert til kildekritikk i tilnærmingene til LK20. Medborgerskap blir forstått relativt bredt, hvor aktiv deltagelse kan skje på ulike arenaer i lokalsamfunnet, i organisasjoner og som mellommenneskelige forhold; å lære å leve sammen. Her kan man antyde både den konvensjonelle medborgeren med en adaptiv tilnærming, men også en mer globalt, aksjonsorientert tilnærming til medborgerskap, om enn i en mer normativ, individualistisk, mindre kritisk tradisjon. På vgs. uttrykkes mer globale former for medborgerskap mer tydelig enn i usk., som *kan* ses i lys av progresjon fra det nære til det fjerne, samtidig som begge nivåer betoner sterke sammenhenger mellom medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette temaet fremstår som kjent og som tydelig tverrfaglig, og rammes primært inn i spørsmål om klima og miljø, og hvilket individuelt ansvar som hviler på enkeltmennesket mer enn systemkritiske tilnærminger.

Lærerperspektivene preges av variasjon og et mangfold av tilnærminger og arbeidsmetoder, men også klare tendenser og oppfatninger om LK20s fokus på disse temaene, som vi har pekt på her. Elevenes forståelser av og erfaringer med tematikken preges også av variasjoner, basert på hvilket nivå i utdanningsløpet de er i og andre kontekstuelle og lokale forhold som knyttes til deres 'livsverden'. Hos elevene i dette utvalget synes det å være få forskjeller på geografisk variasjon og kontekstuelle faktorer når det gjelder erfaringer og oppfatninger av disse temaene, selv om de tar opp og knytter demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling til saker som angår dem i sine lokale kontekster. Elevene, som lærerne, forankrer sin grunnforståelse av demokrati i et politisk-institusjonelt perspektiv, samtidig som de knytter praksis i skolen til demokratiske prinsipper og samhandlingskompetanse når de på oppfordring reflekterer over det, noe som ICCS 2022 også viser (Storstad et al, 2023). Medvirkning som de forstår det, er ikke nødvendigvis erfart, selv om de deltar i og nevner elevråd som eksempel på demokratisk praksis i skolen. Medborgerskap er ikke et hyppig brukt begrep, men særlig på vgs. knyttes dette til ulike former for deltagelse både lokalt, digitalt, politisk og for noen også globalt. Utdanning til bærekraftig utvikling er godt kjent som begrep, og kobles også hos elevene primært til miljø og klimaspørsmål, både lokalt og globalt.

Det er imidlertid visse forbehold, føringer og ytre forhold som studien må ses i lys av. For det første ble undersøkelsen gjennomført under spesielle forhold, der pandemien skapte utfordringer for implementeringsprosessen både av de spesifikke temaene undersøkt her og øvrige aktiviteter i skolen, samtidig som 'koronaperioden' skapte utsettelse og et stort antall skoler som takket nei til deltagelse med begrunnelse i begrenset tid og ressurser til annet enn å 'holde skolen i gang'. Samtidig vet vi lite om hvordan den store andelen av skoler som ikke ønsket å delta/ ikke svarte på henvendelsen om å delta vurderer og har opplevd fagfornyelsesprosessen, om disse skolene hadde gitt et annet inntrykk, da enkelte *kan* ha takket nei for at de ikke hadde arbeidet spesielt med fagfornyelsen og bevisstgjøring rundt LK20 på sin skole. Utvalget er uansett begrenset, og kan vurderes som potensielt skjevt ut fra en

antagelse om at skoler som takket nei/ikke responderte, følte at de var på etterskudd i implementeringsprosessen, i tillegg til liten tid og lite rom for annet enn daglig drift i denne vanskelige perioden. Datamaterialet fra ICCS 2022 indikerer imidlertid at et stort flertall av lærerne i 9. klasse i et landsomfattende, representativt utvalg mener at de tverrfaglige temaene er godt integrert, inkludert demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, samtidig som to tredeler av lærerne har blitt kurset i innføringen av LK20 på tidspunktet for undersøkelsen. For det andre er det fortsatt relativt kort tid siden LK20 trådte i kraft, og som en del lærere peker på, har det ikke «satt seg skikkelig» på alle skoler og i alle fag, og den korte tida gjør at det heller er foreløpige erfaringer lærerne referer til. Samtidig er de fleste av lærerne bevisst på disse forholdene i en intervjusituasjon, og har reflektert over dette på en måte som gir et relativt nyansert bilde av lærernes synspunkter. Gitt de nødvendige forbeholdene, har studien gitt et bredt og variert bilde av demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling i skolen i lys av LK20.

Lærernes tydelige støtte til temaenes viktige rolle i opplæringa er et godt utgangspunkt for å videreutvikle læring langs disse temaene, både innad og på tvers av fag. De etterspør samtidig reell mulighet til å fylle gapet mellom gode intensjoner og opplevd hverdagspraksis da de tverrfaglige ambisjonene og satsning på dybdelæring ikke følges av mer ressurser og tid til å realisere målene. En annen utfordring som kommer i kjølvannet av satsning på disse tverrfaglige temaene er utvikling av fagdidaktisk kompetanse på dette som er tydelige og etablerte fagfelt og som krever både kunnskap, ferdigheter og kompetanse som mange av lærerne som jobber med tematikken ikke nødvendigvis innehar og har utdannet seg til. Her innebærer en slik satsning også etter- og videreutdanning av lærere for å møte behovet for kompetanse som disse fagfeltene krever i møte med elever i ulike kontekster og på ulike nivåer. ICCS 2022 viser også at norske lærere i betydelig mindre grad enn det internasjonale gjennomsnittet oppgir å ha deltatt i etter- og videreutdanning innen tematikk knyttet til demokrati og medborgerskap (Schulz et al., 2023, s. 60-61). Dette vil også være tydelig for elevene som både trenger kunnskapene som er nødvendige for å orientere seg som demokratiske medborgere (ikke bare informert, men *orientert og kritisk* medborger), og som grunnlag for å utvikle ferdigheter for å delta både lokalt, nasjonalt og globalt, og ikke minst relevante verktøy for å delta både innenfor politisk-institusjonelle rammer og som deltager og aktør i skolen, sivilsamfunnet og ikke bare som fremtidig velger, men som medborger her og nå.

Litteraturliste²

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education: Policy and Practice*, no. 3 (s. 40-51). <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Barber, B. R. (1984). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. University of California Press.
- Bergsgard, N. A., Alvestad, K. C., Brazier, E., Burner, T., Gustavsen, T., Hjordemaal, F., Kacerja, S., Møller, G., Ruud, L. C., Salvesen, G., Schipor, D. (2022). *EvaFag 2025: Evaluering av fagfornyelsen «Det er jo ikke sånn at vi skal finne opp kruttet når ting virker» Kontinuitet og endring i fag og klasserom som følge av implementering av fagfornyelsen*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I J. Madsen og H. Biseth (red.) *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. (s. 25-45). Universitetsforlaget.
- Biseth, H., Hoskins, B. og Huang, L. (2021). *Northern lights on civic and citizenship education: A cross-national comparison of Nordic data from ICCS*. Springer Nature.
- Borge, J. A. Ø. (2016). *Creating Democratic Citizens? An analysis of Mock Elections as Political Education in School*. Ph.D.-avhandling. Universitetet i Bergen.
- Borgebund, H. og Børhaug, K. (2023). Demokratiopplæring gjennom demokratisk erfaring. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 3: 46-65.
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd.
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Aashamar, P. N., Barreng, R. L. S., Dodou, K., Doetjes, G., Hatlevik, O. E., Hartvigsen, K. M., Mathé, N. E. H., Roe, A., Siljan, H., Stovner, R. B. & Suhr, M. L. (2024). *Å jobbe utforskende på Vg1 og Vg2. Den enkelte lærers undervisning har mer å si enn fagenes egenart*. Rapport 3 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Bungum, B. (2008). *Barndommens tid og foreldres arbeidsliv. En sosiologisk studie av barn og yrkesaktive mødres og fedres perspektiver på arbeids- og familieliv*. Doktoravhandling, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU.
- Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S., Schipor, D. (2022). *EvaFag 2025. Evaluering av Fagfornyelsen: Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag*. Arbeidspakke 1, Delrapport 1. Skriftserien nr. 91, (2022), Universitetet i Sørøst-Norge.
- Børhaug, K. (2008). Educating Voters: Political Education in Norwegian Upper-secondary Schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579–600. <https://doi.org/10.1080/00220270701774765>

² Alle nettadresser i litteraturlista er sjekket og funnet i orden per 31. januar 2024.

- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica*, 11 (3): 1-18.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/4709>
- Clarke, V. og Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12 (3): 297-298.
<http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Connolly, W. E. (1993). *The Terms of Political Discourse*. Princeton University Press.
- Covell, K. (2013). Children's Human Rights Education as a Means to Social Justice: A case Study from England. *International Journal of Education for Social Justice*, 2 (1): 35-48.
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art2.pdf>
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education. An Introduction to a Philosophy of Education*. Book Jungle.
- Dimick, A. S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research*, 21 (3): 390-402.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>
- Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Lund, A., Sæther, E., Vasbø, K. B., Ernstsen, S., Fundingsrud, M. W., Øistad, J. H., Slungård, K. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2 (1): 21-30. <https://doi.org/10.1177/0973408208002001>.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56 (s. 167-198). <http://www.jstor.org/stable/4544562>
- Gandin, L.A. & Apple, M.W. (2002) Thin versus thick democracy in education: Porto alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism, *International Studies in Sociology of Education*, 12:2, 99-116. <https://doi.org/10.1080/09620210200200085>
- Graeber, D. (2013). *The Democracy Project: A History. A Crisis. A Movement*. Penguin Books.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (red.), *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. (s. 30-46). Tano.
- Hegna, K. og Silseth, K. (red.) (2018). Temanummer: Ungt medborgerskap. Kunnskap, mobilisering og deltakelse. ICCS 2016. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18 (1).
- Huang, L. Ødegård, G., Hegna, K. Svagård, V., Helland T. og Seland I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge, The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. NOVA Rapport 15/17.

- Huckle, J. og Wals, A. E. J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21 (3): 491-505.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1011084>.
- Ish-Shalom, P. (2016). Democracy. I F. Berenskoetter (red.), *Concepts in World Politics* (s. 217-232). Sage Publications.
- Iversen, L. Å. L. (2016). *Uenighetsfellesskap - en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap*. Dembra-publikasjon nr. 1.
<https://cdn.sanity.io/files/zepd4ite/production/68d5d70894624b49f8ae08a1d00a6f261f8946d7.pdf>
- Jickling, B. (1992) Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development, *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Kapiszewski, D. og Karcher, S. (2021). Transparency in Practice in Qualitative Research. *PS: Political Science & Politics*. 54 (2): 285-291. <https://doi.org/10.1017/S1049096520000955>.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. og Ottesen E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker: skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000*. Abstrakt Forlag.
- Martinussen, W. (1984). *Sosiologisk analyse. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies. *Acta Didactica Norge*, 10 (2): 271-289.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.2437>.
- Mathé, N., E. H. (2019.) *Democracy and politics in upper secondary social studies - Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation*. Ph.D.-avhandling. Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (2010). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Møller, G., Bergsgard, N. A., Salvesen, G. S. og Burner, T. (2023). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen Mellom frihet og struktur – evaluering av fagfornyelsen i grunnskolen*. av Universitetet I Sørøst-Norge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics, Thinking the World Politically*. Routledge.

- Osler, A. og Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences. *Educational Review*, 55 (3): 243–254.
<http://dx.doi.org/10.1353/hrq.2011.0019>.
- Osler, A. og Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press.
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen, I M. Ferrer og A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 30–44). Universitetsforlaget.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.
- Payne, K. A. (2017). Democratic Teacher Education in Elementary Classrooms – Learning About, Through, and for Thick Democracy. *The Journal of Social Studies Research*, 41 (2): 101-115.
<https://doi.org/10.1016/j.jsr.2016.07.001>.
- Ryen, E. og Jøsok, E. (2021). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence. *European Educational Research Journal*, 22 (1): 39-57. <https://doi.org/10.1177/14749041211045777>.
- Sætra, E. og Stray, J. H. (2019). Læreplan og demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3 (1): 3-18. <https://doi.org/10.7577/njcie.2440>.
- Sandell, K. Öhman, J. og Östman, L. (2005). Selective traditions within environmental education. Sandell, I K. Öhman, J. og Östman, L. (red.), *Education for sustainable development: Nature, school and democracy* (s. 155-168). Lund: Studentlitteratur.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J. Fraillon,, Losito, J., Agrusti, B., Damiani, G. V. og Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Change- ICCS 2022 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. og Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (red.) (2021). *Skolen i demokratiet- demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

- Storstad, O., Caspersen, J. og Wendelborg, C. (2023). *Ett steg fram og to tilbake. Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever*. Institutt for lærerutdanning, NTNU/NTNU Samfunnsforskning AS.
- Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Evaluering av fagfornyelsen- hva, hvorfor og hvordan*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (VMU) (1987). *Vår felles framtid*. Tiden Norsk Forlag.
- Vesterdal, K. (2021). Menneskerettighetsundervisning som medborgerskap i skolen. I Solhaug (red.), *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2.utg.) (s.184-204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vesterdal, K. (2022). «De må våkne litt!» Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3490>.
- Vesterdal, K. (2023). Learning peace and citizenship through narratives of war? *Journal of Social Science Education* 22(3). <https://doi.org/10.11576/jsse-5907>
- Veugelers, W. og De Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. I Veugelers, W. (red.), *Education for democratic intercultural citizenship* (s. 14–41). Brill Sense.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research, Design and Methods*. SAGE Publications.
- Ødegård, G. og Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18 (1): 28–50. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>
- Öhman, J. (2009). Sigtuna Think Piece 4: Climate Change Education in Relation to Selective Traditions in Environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 26: 49–57. <https://doi.org/10.4314/SAJEE.V26I0.122793>.

Öhman, M. og Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *NorDiNa*, 8 (1): 59-72. <https://doi.org/10.5617/nordina.359>

Vedlegg

Intervjuguide for lærere- Kunnskapsløftet 2020: Demokrati og medborgerskap i skolen

Innledende oppvarmings spørsmål:

Utdanningsbakgrunn/yrkeshistorie, erfaring og kort beskrivelse av skolen din.

Hvilke fag underviser du i/hvilke fag liker du å undervise i?

1. **Fagfornyelsen – kan du fortelle litt om hvordan innføringen av demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i fagfornyelsen har skjedd ved din skole?**
 - Hvorvidt har Kunnskapsløftet 2020 endret praksis rundt demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og på hvilken måte?
 - Hva er dine meninger om innføringa og innholdet i disse temaene etter Kunnskapsløftet 2020?
2. **Begrepene demokrati og medborgerskap er sentrale i Kunnskapsløftet 2020, hva tenker du om disse begrepene?**
 - Hvordan underviser du i tematikken demokrati og medborgerskap?
 - Hva tenker du er viktig at elevene lærer om demokrati og om medborgerskap?
 - Hvilke tema knytter du til demokrati – og medborgerskapsundervisning? (for eksempel politisk kyndighet, mangfold, menneskerettigheter, urfolk-/minoritetsperspektiv etc.)
 - Hvordan jobber du for å skape aktive medborgere/engasjement og interesse hos elevene?
3. **I Kunnskapsløftet 2020 er demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling tverrfaglige tema. Hva legger du i begrepet bærekraftig utvikling?**
 - Hvordan jobbes det med temaet?
 - Tenker du at det er en sammenheng mellom de to tverrfaglige temaene og kan du i tilfellet si noe om dette?
4. **Utfordringer, kontroversielle tema og hensikter med undervisningen**
 - Hva er eksempel på kontroversielle temaer eller tema du synes det er vanskelig å undervise i?
 - Hvordan/hvorvidt forholder du deg til konspirasjonsteorier og antidemokratiske strømninger i undervisningen?
 - Kan du kort si noe om hvilke elever ønsker du å utdanne - altså hvem ser du for deg at de skal være som voksne?
 - Og helt til slutt: hvor enig er du i utformingen og prioriteringen i Kunnskapsløftet 2020? Og er det noe som du synes er veldig viktig som vi ikke har snakket om?

Intervjuguide for elever- Kunnskapsløftet 2020: Demokrati og medborgerskap i skolen

1. (Innledende oppvarmingsspørsmål om skolen, trivsel etc.)

2. Forståelse av begrepene demokrati, medborgerskap, bærekraftig utvikling:

- a) Hva tenker dere om ordet demokrati? Hva innebærer *demokrati* for deg? Hva syns du demokrati handler om?
- b) Hva tenker dere om ordet medborgerskap?
 - Hva legger du i å være en god medborger?
 - På hvilke måter kan man delta/medvirke?
- c) Hva legger du i *Bærekraftig utvikling* som begrep?
 - Hva syns du er viktige temaer bærekraftig utvikling?

3. Medborgerrollen- hvordan ser elevene for seg rollen som medborger, og sin egen rolle i dette?

- Erfaringer som medborger?

- Føles dere inkludert og anerkjent som medborger?

4. Opplevelse av undervisninga om demokrati og medborgerskap- bærekraft

- Nå har vi snakket om demokrati og bærekraft. Nå skal vi gå over til å snakke om undervisnings-situasjonen. Har du/dere noen eksempler på temaer dere har arbeidet med?
 - Er det noen undervisningsformer som fungerer bedre enn andre?
 - Opplevs disse temaer som motiverende? Hva er det som engasjerer, hvilken tematikk interesserer?

5. utfordringer og muligheter

- Er det noe du finner du problematisk/vanskelig med demokrati og medborgerskap?
- Hvilke sider ved demokratiundervisning verdsetter du spesielt?
- Er det noen tema som er mer kontroversielle enn andre (dvs. omstridt, gir mye diskusjon) i samfunnsfagundervisningen?

Samtykkeskjema for elever

Vil du delta i forskningsprosjektet Kunnskapsløftet 2020: Demokrati og medborgerskap i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere gjennomfører demokrati- og medborgerskapsopplæringen etter Kunnskapsløftet 2020 (Fagfornyelsen). I dette skrevet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en intervjustudie som ønsker å utvikle en dypere forståelse av hvordan elevene tenker om opplæring i demokrati og medborgerskap, og om de nye læreplanene har bidratt til eventuelle endringer for elevene. Prosjektet er en studie knyttet til den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen (ICCS 2022). Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for gjennomføringen av den neste ICCS-studien i 2022 og det er Utdanningsdirektoratet som er oppdragsgiver og prosjektet vil pågå ut 2024. Elevenes opplevelser og erfaringer er viktige for å utvikle kunnskap om hvordan opplæringen er gjennomført etter innføringen av nye læreplaner høsten 2020.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får tilbud om å delta som elev ved ungdomsskole eller videregående skole i Norge, og har opplæring i demokrati og medborgerskap, da vi er interessert i elevenes synspunkter og opplevelser av temaet. Vi ønsker variasjon i utvalget av skoler, med ulike grupper av elever og geografisk tilhørighet, og skolen er en av ca. 20 skoler som til sammen representerer et utvalg som utfyller hverandre, og din skole passer godt inn i utvalgsriteriene ovenfor. Vi har fått kontakt med deg gjennom skoleledelsen ved din skole, med ønske om deltagelse for aktuelle deltagere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et forskningsintervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til undervisning om demokrati og medborgerskap i lys av fagfornyelsen. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp på digital diktafon (Nettskjema) og anonymisert. Dine foreldre/foresatte kan få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektgruppa ved Institutt for lærerutdanning vil ha tilgang til for behandling av data. Det er seks personer i prosjektgruppa som får tilgang på det anonymiserte datamaterialet, og som samler inn, lagrer og bearbeider data. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og vi vil lagre datamaterialet på egen kryptert server ved institusjonen så ingen uvedkommende

får tilgang til personopplysninger. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner basert på datamaterialet fra forskningsintervjuene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er ca. desember 2025. Personopplysninger og lydopptak blir slettet. Dette skal ikke brukes i eventuelle oppfølgingsstudier og senere forskning, og personopplysninger er heller ikke relevant for dette arbeidet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU- Institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, Institutt for lærerutdanning ved prosjektansvarlig Knut Vesterdal, tlf.nr. 48230425 (knut.vesterdal@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen, tlf.nr. [93079038](tel:93079038) (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Knut Vesterdal
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapsløftet 2020: Demokrati og medborgerskap i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine (elevens navn) opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeskjema for lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet Kunnskapsløftet 2020: Demokrati og medborgerskap i skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere gjennomfører demokrati- og medborgerskapsopplæringen etter Kunnskapsløftet 2020 (Fagfornyelsen). I dette skrevet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en intervjustudie som ønsker å utvikle en dypere forståelse av hvordan undervisning i demokrati og medborgerskap blir fortolket og gjennomført i lys av fagfornyelsen, og om fagfornyelsen har bidratt til eventuelle endringer i tilnærminger til tematikken. Prosjektet er en studie knyttet til den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen (ICCS 2022). ICCS-studien, som måler elevers erfaringer, kunnskaper om og forståelse av demokrati- og medborgerskap. Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for gjennomføringen av den neste ICCS-studien i 2022 og det er Utdanningsdirektoratet som er oppdragsgiver.

For å få kunnskap om hvilken betydning innføringen av nye læreplaner har hatt for demokrati- og medborgerskapsundervisningen er lærerperspektivet sentralt. Vi håper derfor at du kan være interessert i å stille opp til en samtale rundt denne tematikken.

Prosjektet inviterer ulike ungdomsskoler og videregående skoler fra hele landet, med til sammen ca. 100 lærere og elever som deltagere i studien. Det er planlagt intervjuer som for lærere vil være individuelle og med varighet ca. 45-60 min og fokusgruppeintervju for elever med varighet på ca. 45 min. Resultatene av undersøkelsen vil danne et kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av demokrati- og medborgerskapsopplæringen, og mer generelt danne kunnskapsgrunnlag for hvordan slik opplæring gjennomføres i skolen, og som viktig bidrag til fagdidaktisk praksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får tilbud om å delta i kraft av din stilling som lærer i ungdomsskole eller videregående skole i Norge, og underviser i fag som berøres av fagfornyelsens tverrfaglige fokus på demokrati og medborgerskap, da vi er interessert i ulike fags tilnærminger til tematikken. Vi ønsker variasjon i utvalget av skoler, og skolen er en av ca. 20 skoler som til sammen representerer et variert utvalg. Vi har fått kontakt med deg gjennom skoleledelsen ved din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et forskningsintervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til undervisning om demokrati og medborgerskap i lys av fagfornyelsen. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp på digital diktafon (Nettskjema) som gir en sikker lagring av dataene. Intervjuet vil så bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektgruppa ved Institutt for lærerutdanning vil ha tilgang til for behandling av data. Det er seks personer i prosjektgruppa som får tilgang på det anonymiserte datamaterialet, og som samler inn, lagrer og bearbeider data. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og vi vil lagre datamaterialet på egen kryptert server ved institusjonen så ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner basert på datamaterialet fra forskningsintervjuene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er ca. desember 2025. Personopplysninger og lydopptak blir slettet. Dette skal ikke brukes i eventuelle oppfølgingsstudier og senere forskning, og personopplysninger er heller ikke relevant for dette arbeidet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU- Institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, Institutt for lærerutdanning ved prosjektansvarlig Knut Vesterdal, tlf.nr. 48230425 (knut.vesterdal@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen, tlf.nr. [93079038](tel:93079038) (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Knut Vesterdal
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapsløftet 2020: Demokrati og medborgerskap i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjon til skoleledere

Til rektor/skoleledelse ved skoler

Trondheim, september 2021

Informasjon om deltakelse og gjennomføring av studien «*Utdanning for demokrati og medborgerskap etter Kunnskapsløftet 2020*»

Dette er en forespørsel til skolen om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og elever gjennomfører og oppfatter demokrati- og medborgerskapsopplæringen etter Kunnskapsløftet 2020 (Fagfornyelsen). Nedenfor er det nærmere informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for skolen. Vi er oppmerksomme på at det ikke er uvanlig at skolen får henvendelser om deltakelse i forskningsprosjekter, men vi håper likevel at dere finne denne interessant og er positive til å delta.

Formål

Prosjektet er en intervjustudie som vil utvikle en dypere forståelse av hvordan undervisning i demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling blir fortolket og gjennomført, og om Fagfornyelsen har bidratt til eventuelle endringer i tilnærminger til tematikken. Prosjektet er knyttet til den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen (ICCS 2022) som blant annet måler ungdomsskoleelevers kunnskaper om og forståelse av demokrati- og medborgerskap. Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for gjennomføringen av ICCS-studien i 2022. Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet.

Prosjektet inviterer ulike ungdomsskoler og videregående skoler fra hele landet, med til sammen ca. 100 lærere og elever som deltagere i studien. Det er planlagt individuelle intervjuer for lærere med varighet ca. 45-60 minutter og fokusgruppeintervju for elever med varighet på ca. 45 minutter. Resultatene fra undersøkelsen vil danne kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av demokrati- og medborgerskapsopplæringen, og mer generelt, for hvordan slik opplæring gjennomføres i skolen, og som viktig bidrag til fagdidaktisk praksis.

Vi ønsker primært å intervju 2-3 lærere og én fokusgruppe på 4-6 elever på din skole.

Hvorfor får skolen spørsmål om å delta?

Vi ønsker variasjon i utvalget, med blant annet ulik størrelse og beliggenhet og din skole er en av ca. 20 skoler som til sammen representerer et variert utvalg.

Undersøkelsen skal gjennomføres i perioden oktober-november 2021. Denne perioden kan utvides hvis koronasituasjonen tilsier det. Dato settes i samråd med hver enkelt skole.

Spørsmål kan rettes til førsteamanuensis Knut Vesterdal på telefon 48230425 eller e-post knut.vesterdal@ntnu.no

Med vennlig hilsen Knut Vesterdal
Institutt for lærerutdanning, NTNU

