

KAPITTEL 7

SKOLE OG LÆRERE

Utvikling og læring av demokratisk beredskap og kompetanse foregår som et omfattende samspill mellom en rekke påvirkningsinstanser på den ene siden og elevenes kognitive og følelsesmessige utvikling og deres aktive valg av identitet og livsstil på den andre.

I studien er dette samspillet og møtet formulert i oktogenmodellen som ble presentert i kapittel 1. Skole inkludert lærere, læreplanintensjoner og klasseromsdeltakelse ble sett på som en av mange formidlere eller *broer* mellom storsamfunnets idealer, verdier og den enkelte eleven.

I Civic-undersøkelsen antar vi at de *viktigste* påvirkere i elevenes umiddelbare nærhet er foreldre, familie og slektninger; venner og jevnaldrende; organisasjonstilknytninger; mediene – og *skolen*. Her skjer påvirkningen både via lærerne og deres arbeid med læreplanens mål og i møtet med de andre elevene. I analysen av både kognitive og affektive resultater er den eventuelle betydningen av mulige påvirkere fortløpende vurdert. I dette kapitlet samles og suppleres spørsmål og indikatorer om hvilken betydning skole og lærere kan tenkes å ha. Som vist i kapittel 2, er skolen pålagt en rolle som hovedformidler av kunnskaper og ferdigheter, men også av verdier og holdninger i det norske samfunnet. I tillegg er skolen et sted der *forsterkning* skjer. Skolen har en rolle som et sted der inntrykk og impulser fra jevnaldrende, medier og hjemmet blir ordnet og bearbeidet og noen ganger også utfordret.

Dette kapitlet er delt i tre. Først analyserer vi en rekke spørsmål om elevenes oppfatning av hva de lærer, hvordan undervisningen foregår og hva elevdeltakelse betyr. Deretter ser vi på skolen som demokratisk arena og analyserer spørsmål om faktisk og ønsket medvirkning i skolesamfunnet. I siste del rapporterer og drøfter vi spørsmål som lærere i de undersøkte klassene har besvart.

Elevene og demokratiundervisningen

Her presenterer vi kartleggingen av elevenes oppfatning av forhold som dreier seg om skolens mulige rolle i forhold til elevenes demokratiske beredskap og engasjement. I Civic-undersøkelsen er det tatt i bruk instrumenter som gir både *direkte* og *indirekte* indikasjoner på dette. I spørreskjemaene ble elevene spurt

direkte om sin oppfatning av eget læringsutbytte, av undervisningens karakter og av miljøet i klasserommet og betydning av elevmedvirkning.

Mer *indirekte* indikatorer finner vi ved å bruke elevenes kunnskaps- og ferdighetsskåre i analysen og se på ulike samvariasjoner mellom skolerelaterte variabler og andre variabler, både på individnivå og på klassenivå.

På individnivå er en mye brukt metode å sammenlikne elevene som presterer i høyeste og laveste kognitive kvartil for å finne likheter og ulikheter i svarene.

Ulikheter på klassenivå *kan* være et resultat av en rekke skolerelaterte faktorer som skoletradisjon, lærerpåvirkning, undervisningsprofil, klassemiljø og ulike fag i videregående skole, men de kan også henge sammen med spesielle bosetningsmønstre av sosioøkonomisk og/eller sosiokulturell karakter.

Hovedresultater

- En stor gruppe elever mener at de har lært sentrale demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skolen.
- I videregående skole er det svært mange flere elever enn i ungdomsskolen som svarer at de har lært at det er viktig å stemme ved valgene.
- Undervisningen i klassene i undersøkelsen er preget av både det tradisjonelle og det mer moderne, både av formidling og mer elevaktiverende arbeidsformer.
- Elever i 2. klasse i videregående skole opplever et åpnere klasseromsklima enn elevene i 9. klasse.
- Jenter opplever noe oftere et åpent klasseromsklima enn guttene.
- De norske elevene befinner seg i den gruppen av land som opplever klasseromsklimaet mest åpent.
- Elevene i videregående skole svarer positivt på betydningen av elevdeltakelse i skolen.
- Betydningen av gå sammen om noe er enda sterkere i videregående skole enn det var i grunnskolen.

Elevenes oppfatning av eget læringsutbytte

I Civic-undersøkelsen blir elevene bedt om å ta stilling til utsagn om oppfatninger av hva de har arbeidet med og lært i skolen. Elevene fikk fire svaralternativer pluss *vet ikke*. I tabell 7.1 er fordelingen av elevenes svar

gjengitt. Tallene for henholdsvis *svært uenig* og *uenig* og *enig* og *svært enig* er samlet.

Tabell 7.1: Elevenes oppfatning av eget læringsutbytte. Rangert etter enighet (fordeling i prosent)

		Svært uenig/ uenig	Enig/ Svært enig	Vet ikke
K2	På skolen har jeg lært å samarbeide i grupper med andre elever.	8	90	2
K1	På skolen har jeg lært å forstå folk som har andre oppfatninger.	18	76	6
K7	På skolen har jeg lært at det er viktig å stemme ved Stortings- og kommunevalg.	23	71	6
K6	På skolen har jeg lært å bry meg om det som skjer i andre land.	27	66	6
K5	På skolen har jeg lært hva jeg kan gjøre for å beskytte miljøet.	31	63	5
K3	På skolen har jeg lært hvordan jeg kan bidra til å løse problemer i samfunnet.	36	56	8
K4	På skolen har jeg lært fedrelandskjærlighet og lojalitet til mitt land.	56	35	10

Det fremgår av tabellen at elevene i videregående skole er av den oppfatning at de arbeider med og lærer om en rekke demokratirelaterte forhold i skolen. Nesten alle elever er enige i utsagnet om å ha lært å samarbeide med andre elever. På spørsmål som berører elevenes toleranseprofil og empati, svarer nær fire av fem elever at de mener å ha lært å forstå folk med andre oppfatninger. Også på spørsmål som angår problemløsning i samfunnet, en helt sentral politisk ferdighet, og på spørsmål om å beskytte miljøet, et viktig politisk spørsmål, svarer relativt mange elever at de har lært om dette. Sju av ti elever svarer at de har lært at det er viktig å stemme ved stortings- og kommunevalg.

Svarene på disse utsagnene om hva de har lært, kan lede oss til å hevde at elevene har et meget positivt bilde av sin egen læring. Det er derfor viktig å merke seg at de fleste svarer *enig*, og at bare et mindre antall elever svarer *svært enig* på spørsmålene. Bare på spørsmålet om læring av samarbeid svarer så mange som en femtedel at de er *svært enig*. På de andre spørsmålene gir færre elever uttrykk for at de er *svært enig*. Dette kan tas som en indikasjon på noe usikkerhet i forhold til læringen i skolen eller hvor de kan ha lært det. Men hovedinntrykket av at en stor del av elevene mener å ha lært viktige demokratiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger på skolen, står fast. Selv om det selvfølgelig ikke betyr at de nødvendigvis har lært det. Elevene gir her uttrykk for sin *opfatning* om hva de har lært.

Sammenlikning mellom skoleslag

Her sammenlikner vi skoleslagene 9. klasse og 2. klasse i videregående skole, samt hovedretningene allmennfag og yrkesfag innefor videregående skole. Bare noen utsagn som viser forskjeller, er tatt med i tabellen.

Tabell 7.2: Oppfatning av eget læringsutbytte. Forskjell mellom skoleslag (fordeling av enig/svært enig i prosent)

		<i>For- skjell</i>	<i>9. kl. gr.sk.</i>	<i>2.kl. vgs.</i>	<i>For- skjell</i>	<i>Allm.- fag</i>	<i>Yrkes- fag</i>
K4	På skolen har jeg lært fedrelandskjærighet og lojalitet til mitt land.	- 12	47	35	- 8	31	39
K6	På skolen har jeg lært å bry meg om det som skjer i andre land.	- 4	70	66	13	72	59
K7	På skolen har jeg lært at det er viktig å stemme ved Stortings- og kommunevalg.	29	42	71	11	76	65

Den mest iøynefallende forskjellen mellom elevene i 2. klasse videregående skole og elevene i 9. klasse dreier seg om betydningen av å stemme ved valg. Her stiger andelen elever som svarer at de har lært dette fra 42% til 71%, en stor forskjell. Det kan synes som om videregående skole driver en mye mer målrettet opplæring rundt dette spørsmålet enn det de gjorde i grunnskolen. Men her må vi huske at det ikke var valgår det skoleåret undersøkelsen for grunnskole-elevne ble gjennomført. Elevene i videregående skole opplevde valg i september i skoleåret undersøkelsen ble gjennomført.

En annen forskjell å merke seg er nedgangen på 12 prosentpoeng fra videregående skole til 9. klasse på spørsmålet om de har lært fedrelandskjærighet og lojalitet til sitt land. Få elever i videregående skole er enig i utsagnet. På de andre er utsagnene er forskjellen mellom 9. klasse og 2. klasse i videregående skole relativt små.

På de fleste av utsagnene er det heller ikke større forskjeller mellom svarene fra elevene på allmennfag og elevene på yrkesfag. Tre av utsagnene fortjener likevel en kommentar. På utsagnet om læring av fedrelandskjærighet og lojalitet svarer noe flere elever på yrkesfag positivt. På utsagnet som indikerer læring og arbeid med å bry seg om det som skjer i andre land, svarer elevene motsatt. Det er betydelig flere elever på allmennfag som mener å ha lært dette. Også når det gjelder å stemme, svarer 11 prosentpoeng flere elever i allmennfag at de er enig i å ha lært dette.

Læring av fedrelandskjærighet og lojalitet til egen nasjon på den ene siden og utvikling av internasjonal forståelse og kanskje solidaritet i forhold til andre land på den andre siden, kan ses som et motsetningspar. Hvis vi undersøker om elever som svarer *enig* på læringen av det nasjonale, har andre holdninger enn de

som svarer *enig* på det internasjonale, finner vi at de internasjonale gir litt sterkere støtte til innvandrere (10.0) enn de mer nasjonalistiske, 9.5. Ser vi på samlevariabelen for holdninger til nasjonen (patriotisme) finner vi at de internasjonale gir mindre støtte til denne enn de nasjonalistiske, henholdsvis 9.7 og 10.2. Forskjellene er på ca. et kvart standardavvik.

Andre sammenlikninger av de norske elevenes svar

Det er noen forskjeller mellom jenter og gutter i et par av svarene på disse spørsmålene. Litt flere jenter (80%) enn gutter (71%) svarer at de har lært å forstå folk med andre ideer. Litt flere jenter enn gutter er enig i at de har lært å samarbeide. Det samme gjelder å ha lært å bry seg om det som skjer i andre land. Jentene synes i litt større grad å mene at de har utviklet evne til både toleranse og solidaritet.

Noen av utsagnene om læringsutbytte har et kognitivt preg, og vi burde derfor kunne vente at elevene med skåre i øvre kognitive kvartil i sterkere grad mener at de har lært demokratirelaterte kunnskaper og ferdigheter på skolen enn det elevene i laveste kognitive kvartil gjør. På tre spørsmål finner vi slike forskjeller. Størst er forskjellen når det gjelder å ha lært betydningen av å stemme ved valg. Her skårer elevene i øvre kognitive kvartil 80% mot 61% for elevene i nedre, en forskjell på 19 prosentpoeng. Men også når det gjelder spørsmålet vi har kalt internasjonalisering og spørsmålet vi har kalt nasjonalisme, er det forskjeller. 70% av elevene i øvre kvartil mener de har lært å bry seg om det som skjer i andre land, mot 61% i nedre kvartil. Og bare 25% av elevene i øvre kvartil mener de har «lært» fedrelandskjærighet og lojalitet på skolen, mens det gjelder så mange som 46% av elevene i nedre kvartil. Disse forskjellene kan være et uttrykk for at vi her har med mer emosjonelle emner å gjøre, og at vi opplever sterkere å lære det vi er opptatt av.

På de gjenværende utsagnene om de har lært å forstå folk med andre oppfatninger, om de har lært å samarbeide, og om de har lært hvordan de kan bidra til å løse problemer i samfunnet, om de har lært hva de kan gjøre for å beskytte miljøet, svarer elevene i disse to gruppene nesten helt likt.

Elevenes oppfatning av undervisningen og klimaet i klassen

I en seksjon med 12 utsagn ble elevene bedt om å ta stilling til noen påstander om skolehverdagen. Tittel på seksjonen var «undervisningen i klasserommet», og elevene ble bedt spesielt om å tenke på det som skjer i undervisningen i samfunnsfag, norsk og religion når de krysset av for de ulike alternativene. I tabellen er alternativene *aldri* og *sjelden* og alternativene *av og til* og *ofte* slått sammen. I tabell 7.3 er de 12 utsagnene ordnet slik at de vi regner som mer

«tradisjonelle» undervisningsformer, er samlet først, mens de som vi karakteriserer som mer «moderne» og åpne, er samlet sist.

De seks siste spørsmålene er brukt i samlevariabelen *åpent klasseromsklima* i den internasjonale delen av undersøkelsen. Denne samlevariabelen er også brukt som en bakgrunnvariabel i analysen av en rekke andre variabler i undersøkelsen.

Tabell 7.3: Oppfatninger av undervisningen rangert etter fallende oppslutning (fordeling i prosent)

		<i>Aldri/sjelden</i>	<i>Av og til/ofte</i>	<i>Vet ikke</i>
«Tradisjonelle» undervisningsformer				
N11	Lærerne underviser og elevene noterer.	12	86	2
N12	Elevene arbeider med lærebøkene.	12	85	2
N4	Lærerne understreker at det er viktig å lære fakta eller årstall når de underviser i samfunnsfag.	32	61	7
N6	Lærerne krever at elevene skal huske årstall og definisjoner.	36	59	5
N10	For å få gode karakterer i disse fagene er det viktigst å huske årstall og fakta.	41	51	8
«Moderne» undervisningsformer				
N5	Elevene kan fritt uttrykke sine meninger i klassen selv om de er forskjellige fra det de andre elevene mener.	7	89	4
N1	Elevene kan fritt være uenige med lærerne om politiske og sosiale spørsmål.	9	88	3
N2	Elevene blir oppmuntret til å gjøre seg opp sine egne meninger.	12	85	3
N3	Lærerne respekterer våre meninger og oppmuntrer oss til å uttrykke dem i klassen.	19	78	3
N8	Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i klassen.	21	73	6
N7	Lærerne oppfordrer oss til å diskutere politiske og sosiale spørsmål som folk er uenige om.	22	71	7
N9	Elevene tar initiativet til å diskutere aktuelle politiske og sosiale spørsmål i klassen.	38	57	5

Av tabellen framgår det at elevene har en oppfatning av undervisningen som både «tradisjonell» og «moderne». Elevenes svar på spørsmålene kan synes å sprike, men vi antar at svarene i større grad gjenspeiler et *mangfold* av gammel og ny læringstenkning, en *variasjon* i bruken av tradisjonelle og mer moderne arbeidsmåter og metoder i undervisningen. Et flertall av elevene mener at de utfordres til huskepregede aktiviteter, og at disse også er viktige i karaktersettingen. Samtidig mener mange av de samme elevene at det foregår åpne dialoger og diskusjoner, og at det oppmuntres til meningsdannelse, til å vurdere ulike syn i en sak og til politiske diskusjoner.

De tre første spørsmålene dreier seg om å huske fakta eksemplifisert med årstall. Elevenes tanker vil uvegerlig trekkes mot historieundervisningen. Nær 60% av elevene mener at slike husketunge aktiviteter preger den undervisningen de opplever. Og ca. en tredjedel av disse elevene opplever det sterkt ved å krysse av for *ofte*. På de to neste spørsmålene gjelder arbeidsformen undervise/notere og lærebøkens betydning i undervisningen. På begge disse spørsmålene mener et meget stort antall elever at undervisningen preges av slike tradisjonelle aktiviteter. Mer enn åtte av ti elever sier at de *av og til* eller *ofte* opplever en formidlingspreget undervisning, og halvparten av disse svarer *ofte*. Nesten like mange elever sier at de arbeider med lærebøker, og nær halvparten av disse elevene at de *ofte* gjør dette. Læreboka synes å ha en relativt sterk stilling i videregående skole.

Den andre halvdel av spørsmålene om undervisning illustrerer et annet arbeids- og klasseromsklima. Samlet illustrerer disse spørsmålene et klima preget av bestemte lærerholdninger og tilsvarende åpninger og muligheter for elevene. *Lærerne* respekterer elevenes meninger, oppfordrer dem til å diskutere politiske og sosiale spørsmål og oppmuntrer dem til å gjøre seg opp egne meninger og presentere flere sider av samme sak. *Elevene* kan fritt være uenig med sine lærere, og de kan fritt uttrykke sine meninger i klasserommet. Så mange krysser av for *av og til* eller *ofte* på disse påstandene, at det også gjelder mange av dem som tidligere krysset av for de mer tradisjonelle svarene. Avkrysningene på disse spørsmålene om åpent klasserom gir grunn til å anta at et stort flertall av elevene oppfatter sine klasserom, i alle fall i sentrale demokratidannende fag, som et sted der det blir arbeidet med viktige demokratiske ferdigheter og holdninger.

Sammenlikning mellom skoleslag

Tabell 7.4 viser forskjeller mellom elevene i 9. klasse og 2. klasse i videregående skole. Færre elever i videregående skole mener det blir lagt vekt på fakta og årstall. Når det gjelder spørsmålet som tydeligst indikerer formidlingsundervisning, er det imidlertid en økning i andelen elever i videregående som svarer at lærerne underviser og elevene noterer. På spørsmålet som gjelder arbeid med lærebøkene i videregående skole, fordeler svarene seg omtrent som for 9.-klassingene.

Tallene indikerer på den ene siden en liten bevegelse bort fra en mekanisk historieundervisning og på den andre siden den sterke stillingen tradisjonell undervisningspraksis har i videregående skole. Forskjellene mellom allmennfag og yrkesfag kompliserer imidlertid fortolkningen fordi bare elevene på allmennfag har historie i andre klasse, historie før 1850. Likevel svarer både elevene på allmennfag og på yrkesfag at lærerne understreker betydningen av fakta eller årstall.

Tabell 7.4: Oppfatninger av undervisningen. Forskjeller mellom skoleslag (fordeling av av og til/ofte i prosent)

		<i>For- skjell</i>	<i>9. kl. gr.sk.</i>	<i>2. kl. vgs.</i>	<i>For- skjell</i>	<i>Allm.- fag</i>	<i>Yrkes- fag</i>
N4	Lærerne understreker at det er viktig å lære fakta eller årstall når de underviser i samfunnsfag.	- 10	71	61	8	57	65
N6	Lærerne krever at elevene skal huske årstall og definisjoner.	- 1	60	59	- 12	65	53
N10	For å få gode karakterer i disse fagene er det viktigst å huske årstall og fakta.	- 11	62	51	- 6	54	48
N11	Lærerne underviser og elevene noterer.	9	77	86	- 9	90	81
N3	Lærerne respekterer våre meninger og oppmuntrer oss til å uttrykke dem i klassen.	8	70	78	- 9	81	72
N7	Lærerne oppfordrer oss til å diskutere politiske og sosiale spørsmål som folk er uenige om.	17	54	71	- 15	77	62

Den tradisjonelle formidlingsskolen oppleves sterkere av elevene på allmennfag enn på yrkesfag, og det kan passe med forskjeller i skoleslagenes praksisprofiler.

På flere av spørsmålene som karakteriserer et åpent klasseromsklima, svarer elevene på allmennfag at de opplever klimaet åpnere enn elevene på yrkesfag. Unntakene er spørsmålet om elevinitiativ for å diskutere aktuelle politiske og sosiale spørsmål i klassen. Her svarer en like stor andel elever (57%) på både allmennfag og yrkesfag at dette skjer.

Forskjellen i oppfatning av et åpent klasseromsklima mellom allmennfag og yrkesfag indikerer noe åpnere klima i den teoripregede delen av skolen. På den internasjonale skalaen for samlevvariablene skårer Norge 11.2. Skåren for allmennfag er 11.3, mens den for yrkesfag er 11.0.

Andre sammenlikninger av de norske elevenes svar

Det er nesten ingen forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder oppfatningen av den tradisjonelle skolen, mens det er en liten forskjell mellom jenter og gutter i oppfatningen av den mer moderne med et åpent klasseromsklima. På den internasjonale samlevvariablen skårer jentene 11.4 mens guttene skårer 10.9. En liknende forskjell var det også for grunnskoleelevene. Her opplevde jentene et mer åpent klima, noe vi tolket som at flere gutter på grunn av uro ble «undertrykt» i ungdomsskolens klasserom. I noen grad synes det som om en del gutter opplever dette også i videregående skole.

Bosted, familiebakgrunn eller betydningen av de jevnaldrende påvirker ikke i særlig grad forskjellene mellom elevene når det gjelder disse spørsmålene.

Forskjeller på klassenivå

På klassenivå spenner oppfatningene om åpent klasseromsklima fra 8.4 hos klassen i den ene enden av skalaen til 13.8 hos klassen i den andre. Det er en forskjell på 5.4 enheter eller godt over to elevstandardavvik. Gjennomsnittet for klassene i nedre kvartil er 10.0, mens det er 11.8 for klassene i øvre kvartil på denne samlevariabelen. Forskjellen tilsvarer *ett* elevstandardavvik.

Tallene gir grunn til å karakterisere den samlede oppfatningen av klasseromsklimaet i en skoleklasse relativt forskjellig. Vi finner klasser med betydelig sterkere oppfatning av åpent klasseromsklima enn i andre klasser, og den forskjellen blir aktivt brukt i analysen av andre samlevariabler og enkeltvariabler. I flere av disse analysene finner vi indikasjoner på at oppfatningen av en skole tilrettelagt for et åpent klasseromsklima betyr noe for læring av kunnskaper og ferdigheter, for etablering av oppfatninger og utvikling av holdninger.

Norge i forhold til andre land

Tabell 7.5: Opplevelsen av et åpent klasseromsklima. Internasjonal skala

Land	Grunnskole	Videregående skole	8	10	12
Chile	• 10,3 (0,07)	◆ 10,3 (0,06)			
Danmark	10,0 (0,06)	• 11,3 (0,07)			
Estland	◆ 9,7 (0,07)	• 11,2 (0,07)			
Israel	i.d. i.d.	◆ 10,1 (0,05)			
Kypros	• 10,4 (0,05)	◆ 10,2 (0,07)			
Latvia	◆ 9,6 (0,06)	10,3 (0,14)			
Norge	• 10,6 (0,06)	• 11,2 (0,07)			
Polen	• 10,4 (0,09)	◆ 10,0 (0,06)			
Portugal	◆ 9,7 (0,05)	◆ 9,9 (0,04)			
Russland	10,1 (0,08)	• 11,1 (0,11)			
Slovenia	◆ 9,3 (0,04)	◆ 9,5 (0,07)			
Sveits (tysk)	• 10,4 (0,07)	• 11,3 (0,18)			
Sverige	10,2 (0,07)	11,1			
Tsjekkia	◆ 9,5 (0,08)	◆ 9,9 (0,06)			
Int.gj.snitt	10,0 (0,02)	10,5 (0,02)			

Norge: videregående skole, elever allmennfag: 11,3

() Standardfeil er angitt i parentes.

i.d.: Ikke deltatt

⊖ = Gjennomsnitt grunnskoleelever (± 2 SE).

⊖ = Gjennomsnitt videregående elever (± 2 SE).

• Landets gjennomsnitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnitt.

◆ Landets gjennomsnitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnitt.

Source: IEA Civic Education Study, Older Population of Upper Secondary Students tested in 2000.

Med forbehold om at sammenlikning av de deltakende landene er komplisert på grunn av ulik alder og ulikt utvalg, presenterer vi tabellen for internasjonale skårer på samlevariablene for opplevelsen av et åpent klasseromsklima for diskusjon. Tabell 7.5 forteller oss at de norske elevene i videregående skole også er blant dem som opplever klasseromsklimaet som mest åpent. Særlig hvis vi tar utgangspunkt i oppfatningen til elevene på allmennfag (11.3) som vi tidligere har argumentert for som bedre i sammenlikning med nabolandene Norge og Sverige. I denne tabellen har Danmark også 11.3, mens Sverige skårer 11.1

I de fleste land opplever de eldre elevene et mer åpent klasseromsklima enn de yngre. Unntakene er Kypros og Polen som har en liten nedgang, og Chile som har samme registrering som sist. Noen få land skårer relativt lavt på den internasjonale samlevariablen.

Betydningen av deltakelse i skolesamfunnet

Både i målanalysen og i innledningen til dette kapittelet har vi beskrevet den betydningen skolen har som demokratisk arena. En seksjon spørsmål kartlegger elevenes egen oppfatning av denne betydningen. For sju utsagn om betydningen av deltakelse i skolesamfunnet, gjengitt i tabell 7.6, ble elevene bedt om å krysse av for *svært uenig*, *uenig*, *enig*, *svært enig* og *vet ikke*.

Fire av disse spørsmålene blir brukt i en internasjonal samlevariabel for betydningen av elevdeltakelse i skolen (tabell 7.7). Det er de fire spørsmålene (J1, J2, J3, J5) som dreier seg om å samarbeide og om å gå sammen om noe.

Tabell 7.6: Betydningen av elevdeltakelse på skolen. Rangert etter enighet (fordeling i prosent)

		Svært uenig/ uenig	Enig/ svært enig	Vet ikke
J5	Elever som går sammen om noe, kan få større innflytelse over det som skjer på skolen enn elever som står alene	4	91	5
J3	Hvis elevene organiserer seg for å fremme sine synspunkter, kan det hjelpe til med å løse problemer her på skolen	9	85	7
J1	Skolen blir bedre når vi velger elevrådsmedlemmer som kan foreslå forandringer	12	84	4
J2	Når eleven samarbeider, skjer det mange positive forandringer her på skolen.	12	82	5
J4	Hvis noen i min klasse kjenner seg urettferdig behandlet, er jeg villig til å snakke med læreren sammen med dem	18	72	11
J6	Jeg er interessert i å delta i diskusjoner om problemer på skolen	32	59	9
J7	Når skole spørsmål diskuteres, har jeg vanligvis noe jeg gjerne vil si	31	59	10

Tabellen viser at på alle spørsmålene som handler om å *samarbeide, gå sammen, organisere seg* og *delta i elevråd*, svarer mer enn fire av fem elever at dette har stor eller svært stor betydning. Det ser ut til at elevene har en sterk tiltro til felles opptreden og fellesskapets betydning i skolesamfunnet. Elevene må i denne sammenheng karakteriseres som fellesskapsorienterte. Relativt få elever svarer *vet ikke* eller stiller seg skeptisk eller likegyldig til betydningen av det å gå sammen.

De tre andre utsagnene i seksjonen dreier seg om eleven selv. Sju av ti elever erklærer seg villig til å snakke med læreren hvis noen i klassen føler seg urettferdig behandlet. Dette kan være en indikator på viljen til å stille opp for andre. Og det kan også være en indikator på lærernes rolle i norsk skole. Den norske læreren er ikke en person som flertallet av elever er redd for. De to siste spørsmålene i seksjonen er mer en egenerklæring om interesse og aktivitetsnivå enn indikatorer på skolens betydning. Seks av ti elever erklærer at de er interessert i å delta i diskusjoner om problemer på skolen. Og like mange mener å ha noe å si når skole spørsmål diskuteres.

Forskjeller mellom skoleslag

Det er gjennomgående små forskjeller mellom svarene fra grunnskoleelevene og fra elevene i videregående elevene. Størst forskjell er det når elevene svarer på spørsmål om det å gjøre noe med urettferdig behandling og å gå sammen for å få innflytelse. Her øker andelen *enig/svært enig* i svarene til elevene i videregående med nær 10 prosentpoeng. Et overveldende antall elever indikerer her en sterk tro på muligheten for rettferdighet og på samarbeid. Egentlig er dette et uttrykk for anerkjennelse av norsk skole.

På den andre siden kan andre trekk ved svarene virke litt dempende i forhold til denne sterke anerkjennelsen. Det er et gjennomgående trekk ved svarene at elevene i videregående skole ikke svarer like mye i ytterkant av skalaen. Det er en nedgang i forhold til 14-åringene i andelen elever som svarer *svært enig*.

Det er ikke store forskjeller i svar mellom elevene på allmennfag og på yrkesfag. I begge grupper må vi derfor karakterisere svarene som en sterk støtte til betydningen av elevdeltakelse.

Andre forskjeller i de norske elevenes svar

Det er en liten forskjell i svarene fra jenter og gutter på disse spørsmålene. På nesten alle spørsmål er det 5 til 10 prosentpoeng flere jenter enn gutter som svarer positivt hva gjelder betydningen av elevmedvirkning. Unntaket er spørsmålet der en elev kjenner seg urettferdig behandlet og nytten av å gå til læreren for å snakke om det. Hele 82% av jentene er *enig* eller *sterkt enig* i dette, mens det bare gjelder 61% av guttene. Jentene synes sikrere på nytten av slike

innspill til læreren enn det guttene gjør. Dette kan ha sammenheng med den rollen henholdsvis gutter og jenter spiller i klasserommet. En oppfatning av det er at jentene både på ungdomstrinnet og i videregående skole synes mer modne, og at mange gutter kan oppleves som mer bråkjekke og umodne.

Forskjellen er stor mellom elevene som har gode kunnskaper i demokrati, og elevene med svakere kunnskapsprofil. Størst er forskjellen når de blir spurt om elever som går sammen om noe, kan få større innflytelse over det som skjer, enn elever som står alene. Her er elevene fra øvre kognitivt kvartil *nesten alle* sikre på at dette er riktig og betydningsfullt, mens «bare» 76% av elevene fra nedre kvartil tror det. Også når det gjelder betydningen av å velge elevrådsmedlemmer, betydningen av å organisere seg og synet på egen evne til å ha noe å si når skole spørsmål diskuteres, er forskjellen på de to kvartilene mer enn 20 prosentpoeng.

Samlet sett er det er små forskjeller mellom de elevene som svarer at deltakelse i skolesamfunnet er betydningsfullt, og de elevene som mener det motsatte. Det er ingen forskjell mellom kjønnene, ingen forskjell i kognitiv profil eller i holdninger, og gruppene har omtrent den samme oppfatningen av skolemiljøet. Elevene som planlegger lang utdanning, uttrykker noe sterkere elevdeltakelsens betydning enn de som planlegger en kortere utdanning.

Norge i forhold til andre land

På den internasjonale samlevariabelen for elevdeltakelse, gjengitt i tabell 7.7, får de norske elevene en skåre på den internasjonale skalaen på 10.0. Elevene fra allmennfag skårer 10.2, og dette er mer direkte sammenliknbart med skåren for elevene i de andre nordiske land.

Gjennomsnittstallene må ikke forlede noen til å tro at noen elever er negative og noen positive til betydningen av medvirkning i skolesamfunnet. Det er viktig å merke seg at i nesten alle deltakende land uttrykkes det fra elevene en *sterk* tiltro til et felles engasjement i skolesamfunnet.

De norske elevene plasserer seg helt nær det internasjonale gjennomsnittet med 10.0 som verdi. Gjennomsnittet ligger litt lavere enn for grunnskolegruppen. Dette skyldes i hovedsak at færre elever har svart *svært enig* på spørsmålene, mens det ikke er et uttrykk for generell nedgang i synet på betydningen av elevdeltakelse. Vi kan si at elevene i videregående svarer mer avmålt og kanskje mindre idealistisk.

Tabell 7.7: Betydningen av elevdeltakelse. Internasjonal skala

Land	Grunnskole		Videregående skole		8 10 12		
Chile	♦	10,5 (0,04)	♦	10,7 (0,04)			
Danmark		10,2 (0,04)		10,3 (0,05)			
Estland	♦	9,9 (0,05)		10,3 (0,06)			
Israel		i.d.	♦	10,7 (0,05)			
Kypros	♦	11,3 (0,05)	♦	11,5 (0,07)			
Latvia	♦	9,5 (0,05)	♦	9,6 (0,07)			
Norge	♦	10,3 (0,06)	♦	10,0 (0,06)			
Polen	♦	10,5 (0,08)	♦	11,0 (0,05)			
Portugal	♦	10,8 (0,05)	♦	11,2 (0,05)			
Russland	♦	9,7 (0,05)	♦	9,8 (0,06)			
Slovenia	♦	9,6 (0,05)	♦	9,7 (0,06)			
Sveits (tysk)	♦	9,5 (0,05)	♦	9,3 (0,10)			
Sverige		10,2 (0,06)		10,3			
Tsjekkia	♦	9,6 (0,05)	♦	9,6 (0,04)			
Int. gj. snitt		10,1 0,1		10,3 (0,02)			

Norge: videregående skole, elever allmennfag: 10,2

() Standardfeil er angitt i parentes.

i.d.: Ikke deltatt

⊖ = Gjennomsnitt grunnskoleelever (± 2 SE).

⊕ = Gjennomsnitt videregående elever (± 2 SE).

♦ Landets gjennomsnitt er signifikant høyere enn det internasjonale gjennomsnitt.

◆ Landets gjennomsnitt er signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnitt.

Source: IEA Civic Education Study, Older Population of Upper Secondary Students tested in 2000.

Hovedtrekk ved elevens oppfatning av skolen og demokratiundervisningen

Mange elever mener å ha lært sentrale demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skolen. Et stort antall elever er av den oppfatning at de har lært samarbeid og forståelse for andre. Relativt mange mener å ha lært hvordan de kan bidra til å beskytte miljøet og å bry seg om det som skjer i andre land.

Andelen elever som mener at de har lært om betydningen av å stemme ved valg øker fra 41% i 9. klasse til 71% for elevene i videregående skole. Ellers er det små forskjeller mellom elevene på allmennfag og på yrkesfag.

Elevene har opplevelser både av tradisjonell formidlingspreget undervisning og av et mer moderne klasserom preget av aktive elever og diskusjon. Opplevelsen av et åpent klasseromsklima er sterkere for elevene i videregående skole enn for 9.-klassingene, og den er sterkere for elevene fra allmennfag enn for yrkesfagelevne. De norske elevenes opplevelse av dette er sterkere enn i de fleste andre landene i undersøkelsen.

Det er viktige forskjeller mellom klasser i opplevelsen av åpent klasseroms-klima. Det indikerer blant annet at lærerne og skolen er betydningsfulle når det gjelder å påvirke dette klimaet.

Elevene i videregående skole svarer positivt på betydningen av elevdeltakelse i skolen. Betydningen av å gå sammen om noe er enda sterkere blant elevene i videregående skole enn det den var for 9.-klassingene. Betydningen av elevdeltakelse uttrykkes noe sterkere på allmennfag enn på yrkesfag.

Klasserommet som demokratisk arena

Skolens deltakerdemokratiske arbeid består i å bygge arenaer både i og utenfor undervisningen. I klasserommet består utfordringene i elevinnflytelse på planlegging, undervisning og vurdering. Formelt skal elevene ha en slik innflytelse både i grunnskole og i videregående skole. I virkeligheten er dette store og vanskelige utfordringer for både elever og lærere. Medvirkning må som alt annet i skolen læres. Alle elever skal også delta i klasseråd, og mange av elevene får utfordringer som tillitsvalgte for klassen eller hele skolen.

Områdene for elevinnflytelse er i bevegelse. For tjue år siden var sakene der elevene fikk uttale seg og kanskje ha noe innflytelse på, få og til dels små. I dag finnes det nærmest ingen grenser for de områder der elevene kan og kanskje skal medvirke. Skolen er en viktig demokratisk arena.

Hovedresultater

- Mer enn halvparten av elevene har vært eller er tillitsvalgte i klassen eller elevrådet.
- Elevene i 2. klasse i videregående skole svarer at de i relativt stor grad er med på planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering. En langt større andel enn i 9. klasse opplever denne medvirkningen..
- Elevene på yrkesfag medvirker mest i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering i videregående skole.
- Som i grunnskolen ønsker elever i videregående skole innflytelse på det som skjer på skolen.

Klasseråd og elevråd

I læreplanverket for grunnskolen er det en egen *læreplan for klasse- og elevrådsarbeid*. Klasse- og elevrådsarbeidet i videregående skole er forankret i opplæringsloven. Denne sier at alle skoler skal ha klasse- og elevråd.

Klasseråd synes å være en relativt sjelden foreteelse i videregående skole. Bare 8% av elevene svarer at de har klasseråd hver uke. 23% sier at de har klasseråd én til to ganger per måned, mens flertallet sier at de har klasseråd sjeldnere (48%) eller aldri (22%). Tross få klasseråd mener hele 62% av elevene at klasseråd er viktig, mens bare 10% mener det ikke er viktig. Resten av elevene stilte seg nøytralt til spørsmålet.

Elevene i videregående skole svarer at elevrådet har relativt hyppige møter. 36% sier elevrådet møter én til to ganger i måneden, mens 22% forteller om månedlige møter. En tredjedel av elevene sier de ikke vet hvor hyppig elevrådet møter. Når det gjelder betydningen av arbeidet i elevrådet, sier et stort flertall på 73% av elevene at det er viktig. Når 21% sier seg nøytrale, er det nesten ingen som mener det er betydningsløst.

I undersøkelsen er det også stilt spørsmål som indikerer elevdeltakelse i skolen på en annen måte. I kartleggingen av bakgrunnsdata for den enkelte elev var det spørsmål som angikk skolen.

Noe over halvparten av elevene som besvarer spørsmålet (53%) svarer at de har vært eller er tillitsvalgt i klassen og/eller elevrådet. Spørsmålet skiller ikke disse to nivåene, men det er rimelig å anta at flertallet har deltatt som tillitsvalgt på klassenivå.

En tredjedel av elevene opplyste på et annet spørsmål at de har ledet klasseråd, noe som kan indikere et stort antall tillitsvalgte på dette nivået. Mange elever har fått trening som representative aktører i skolesamfunnet.

Forskjeller mellom skoleslag

Det er en nær dramatisk forskjell på svarene fra elevene i videregående skole og fra elevene i grunnskolen på spørsmålet om klasseråd. 60% av elevene i grunnskolen svarte at de har klasseråd hver uke, mens det bare gjelder 8% av elevene i videregående skole. Bare 4% av elevene i grunnskolen mener de ikke hadde opplevd klasseråd, mens det gjelder 22% av elevene i videregående skole. Relativt lave tall for klasseråd i videregående skole kan indikere et demokratisk underskudd. Men det kan også indikere ulike oppfatninger blant elevene av hva et klasseråd er. Kanskje er klasseråd noe som må være en viss tid, være ledet av elever og ha elevrådssaker på sakskartet? Kanskje skjer mye demokratisk dialog og medbestemmelse i klassen i mer uformelle former?

I grunnskolen sa sju av ti elever seg enig i påstanden *arbeidet i klasseråd er viktig for elevene*. Nesten like mange elever i videregående skole mener det samme. Dette tyder på at klasseråd kan bli en arena for elevaktivitet.

Elevrådet i videregående skole møter ifølge elevenes svar mindre hyppig enn i grunnskolen. 45% av elevene sier at elevrådet på skolen har møte én til to

ganger per måned i grunnskolen, mens tallet for videregående er 36%. Det er også flere elever i videregående skole som *ikke vet*, 33%, mot 23% i grunnskolen. Det kan tyde på noe svakere bevissthet om elevmedvirkning i videregående skole.

Noe flere elever i videregående skole, 6 prosentpoeng flere, har vært tillitsvalgt i klasse- og/eller elevråd. Relativt få nye elever synes å få demokratisk trening på denne måten i de tre skoleårene som ligger mellom elevgruppene i de to undersøkelsene.

Elevdeltakelse i skolehverdagen

Den kanskje største demokratirelaterte utfordringen som L97 brakte med seg, var den økte *innflytelsen* som elevene skal få over sin skolehverdag. Dette gjør planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen til et demokratisk treningsfelt. Klasserommet vil kanskje vise seg å bli den viktigste deltakerdemokratiske arenaen i skolesamfunnet, og vil måtte vies betydelig oppmerksomhet i kommende undersøkelser om demokrati og demokratiopplæring i skolen.

Selv om det ikke finnes så sterke føringer for formell elevdeltakelse for videregående skole som for grunnskolen, har vi stilt elevene de samme spørsmålene. Om lag en tredjedel av elevene i undersøkelsen ble spurt om mulig elevdeltakelse på denne arenaen. Tabell 7.8 viser hvordan elevene svarte om sin deltakelse i *planleggingen*, i *valg av arbeidsmåter* og i *vurderingsarbeidet* i klassen.

Tabell 7.8: Elevdeltakelse i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurderingsarbeidet (fordeling i prosent)

C12		<i>Ikke i det hele tatt</i>	<i>I liten grad</i>	<i>I noen grad</i>	<i>I stor grad</i>
a.	Har klassen vært med å <i>planlegge</i> undervisning i dette skoleåret?	11	42	41	6
b.	Har dere diskutert <i>hvordan</i> dere skal arbeide i timene i noe fag dette skoleåret?	4	25	58	13
c.	Har dere i klassen diskutert <i>hvordan</i> skolearbeidet skal vurderes?	16	43	36	6

Elevsvarene avtegner et bilde av betydelig medinnflytelse på det som skjer i klasserommet. Når det gjelder planlegging, deler elevgruppen seg i i to, og når det gjelder diskusjon om hvordan de skal arbeide, sier et klart flertall at de diskuterer og kanskje også har innflytelse på dette. Også når det gjelder vurdering, mener mange elever at de deltar i dette.

Forskjeller mellom skoleslag

Tabell 7.9: Elevdeltakelse i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurderingsarbeidet. Forskjell mellom skoleslag (fordeling av i noen grad/stor grad i prosent)

C12		For- skjell	9. kl. gr.sk.	2. kl. vgs.	For- skjell	Allm.- fag	Yrkes- fag
a.	Har klassen vært med å <i>planlegge</i> undervisning i dette skoleåret?	28	19	47	19	38	57
b.	Har dere diskutert <i>hvordan</i> dere skal arbeide i timene i noe fag dette skoleåret?	31	40	71	6	67	73
c.	Har dere i klassen diskutert <i>hvordan</i> skolearbeidet skal vurderes?	4	38	42	14	34	48

Tabellen viser at det er svært stort forskjell mellom svarene fra elevene i grunnskolen og elevene i videregående skole. De eldre elevenes opplevelse av medvirkning og medinnflytelse synes svært mye større enn den vi finner i grunnskolen – tross at de planmessige føringene og målene for grunnskolen må karakteriseres som sterkere. Dette illustrerer nok hvor mye elevenes *alder* betyr for både lærerne som skal «slippe» noe av sin innflytelse, og for elevene som skal implementere og utøve innflytelsen.

På alle disse tre spørsmålene svarer elevene på yrkesfag sterkere om sin opplevelse av medvirkning enn elevene på allmennfag. Forskjellen er på henholdsvis 19, 6 og 14 prosentpoeng, sterkest når det handler om å være med på å *planlegge* undervisningen. Elev – lærer-relasjonene som dokumenteres her, bør studeres nærmere med tanke på opprustning også av medvirkningen på allmennfag.

Medbestemmelse og ønske om mer medbestemmelse

I Sverige har Skoleverket gjennom flere år kartlagt elevers oppfatning av medbestemmelse og ønske om mer medbestemmelse. De har brukt en gruppe spørsmål som avviker noe fra måten vi vanligvis stiller spørsmål på i Norge. Hos oss bruker vi *vet ikke* som et femte alternativ. I Sverige bruker de en nøytral midtkategori (*Verken lite eller mye*) som det femte alternativet. I Civicundersøkelsen har vi likevel «lånt» spørsmålene og stilt dem til både elevene i grunnskolen og til elevene i videregående skole.

Tabell 7.10 viser at elevenes svar på disse spørsmålene indikerer en oppfatning av liten medinnflytelse med unntak av det siste spørsmålet. Bare noen få av elevene mener at de har innflytelse på utforming av skolebygning og skolegård,

reglene på skolen og bruken av skolens penger til materiell, turer osv. Åtte av ti elever er helt klare på at slik innflytelse har de ikke.

Tabell 7.10: Hvor mye er det mulig for deg som elev å bestemme? (fordeling i prosent)

C14		<i>Ikke i det hele tatt/ svært lite</i>	<i>Verken lite eller mye</i>	<i>Mye/ svært mye</i>
a.	Hvordan f.eks. skolebygningen og skolegården skulle være?	82	12	6
b.	Reglene på skolen?	79	14	7
c.	Hvordan skolen bruker pengene sine på forskjellige områder, f.eks. materiell, vikarer, turer?	80	15	6
d.	Hvilke lærere dere har?	84	11	5
e.	Hvordan dere skal arbeide i timene, f.eks. arbeide sammen, gjøre egne undersøkelser, bruke arbeidsbøker eller lytte til læreren?	35	36	29

Spørsmål e. eksemplifiserer flere forhold. Tross at dette kan forvirre elevene, svarer tre av ti elever at de opplever at det er mulig å være med å bestemme hvordan det skal arbeides i timene, gjøre egne undersøkelser, bruke arbeidsbøker eller lytte til læreren.

Tabell 7.11: Hvor mye ville du som elev like å bestemme? (fordeling i prosent)

C13		<i>Ikke i det hele tatt/ svært lite</i>	<i>Verken lite eller mye</i>	<i>Mye/ svært mye</i>
a.	Hvordan f.eks. skolebygningen og skolegården skulle være?	35	32	33
b.	Reglene på skolen?	13	25	62
c.	Hvordan skolen bruker pengene sine på forskjellige områder, f.eks. materiell, vikarer, turer?	15	24	61
d.	Hvilke lærere dere har?	13	22	65
e.	Hvordan dere skal arbeide i timene, f.eks. arbeide sammen, gjøre egne undersøkelser, bruke arbeidsbøker eller lytte til læreren?	6	15	79

Tabell 7.11 viser at når elevene blir bedt om å ta stilling til hvordan medbestemmelsen *burde* være, endrer tallene seg kraftig. Nær to tredjedeler av elevene kan meget godt tenke seg å ha innflytelse på de fleste av de aktuelle områdene. De to områdene som får høyest skåre, er hvilke lærere elevene har, og spørsmål knyttet til arbeidsmåter og undervisningen. Bare en tredjedel av elevene sier de er interessert i innflytelse på utformingen av skolebygning og skolegård. Her prioriterer elevene de pedagogiske og didaktiske forholdene ved skolen som hovedområder for medinnflytelse.

Elevene som svarer at de ikke ønsker å få være med å bestemme, er også en interessant gruppe fra et demokratisynspunkt. Er dette elever som mener at andre bedre kan vurdere slike spørsmål? Eller dreier dette seg om generell motvilje mot medvirkning eller en mer situasjonsbestemt vegring? Er de for eksempel interessert i politikk? Diskuterer de politikk? Hva mener de om medinnflytelse i skolen? Hva mener de å ha lært i skolen? Flere av disse spørsmålene vil bli drøftet i en sekundær analyse av materialet.

Forskjeller mellom skoleslag

Det er ikke stor forskjell mellom de eldre elevenes og de yngre elevenes oppfatning av medinnflytelse på ulike sider i skolesamfunnet. Den er relativt sett ganske lav i begge skoleslag.

Det er interessante forskjeller i hvordan elevene i grunnskolen og i videregående skole *ønsker* innflytelse. Det synes å være en sterkere pedagogisk/didaktisk deltakelsesvilje blant elevene i videregående skole, en tendens som kan ha sitt utgangspunkt i en allerede sterkere opplevelse av medinnflytelse, noe som de derfor ønsker å forsterke. Dette kan være et felt der de opplever det realistisk å få mer innflytelse, og det kan også være at innflytelse gir mersmak.

Elevene i videregående skole er mindre opptatt av skolebygninger og regler enn det elevene i grunnskolen er. Bare tre av ti elever synes det er viktig å være med og utforme skolebygninger og skolegård, mens seks av ti elever mener innflytelse over reglene er ønskelig. Et eksempel på det siste er diskusjonene om fraværsregler i forbindelse med elevdeltakelse i demonstrasjoner høsten 2001 (Aftenposten høst 2001). Her var det stor uenighet mellom skoleledere, lærere og elever om både fraværsregelen og om tolkning av regelen.

Hovedtrekk ved skolen som demokratisk arena

Over halvparten av elevene i videregående skole har vært eller er tillitsvalgte i klasse- og/eller elevråd. I videregående skole svarer svært mange elever at de aldri eller sjelden har klasseråd.

Elevene er videre ganske samstemte når det gjelder betydningen av arbeidet i klasseråd og elevråd.

Elevene i videregående skole svarer at de i relativt stor grad er med på planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering. En langt større andel elever i videregående skole svarer at de er med på slik medvirkning, enn det som var tilfellet blant 9.-klassingene. Elevene på yrkesfag svarer i større grad enn elevene på allmennfag at de opplever å være med på denne medvirkningen.

Som i grunnskolen ønsker elever i videregående skole innflytelse på det som skjer på skolen. Viktigst er didaktiske forhold, men elevene ønsker også mer

innflytelse på hvilke lærere de har, reglene på skolen og hvordan skolen bruker sine penger.

Lærerne og demokratiundervisningen

Civic-undersøkelsen har først og fremst vært opptatt av *elevenes* demokratirelaterte kunnskaper, oppfatninger, ferdigheter og holdninger. Men den kartlegger også noen sider ved *lærernes* syn på demokratiundervisning og demokratistoff og deres praksis. Lærerdataben kan ikke brukes til å «forklare» elevenes og klassenes demokratiprofiler: Det er så mange variabler som virker inn på disse profilene at det er vanskelig å isolere betydningen av lærernes rolleutforming. Det er heller ikke gjort forsøk på å koble sammen lærerdataben og klassedataben. Materialet kan likevel gi viktig informasjon om hvordan lærerne fortolker sin rolle som oppdragere til demokratisk engasjement, og om deres prioriteringer i planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Hovedresultater

- Nesten alle lærerne er enig om at demokratiemner bør være obligatoriske, men ikke undervises som et eget fag.
- Nesten alle lærerne mener at demokratiundervisningen er betydningsfull for elevenes politiske og demokratiske utvikling.
- Mange av lærerne mener at demokratiundervisningen legger mest vekt på kunnskaper om samfunnet, og at den bør legge mer vekt på kritisk tenkning, politisk deltakelse og utvikling av verdier.
- Lærerne mener at elevene bør lære å forstå at en god samfunnsborger både er lojal overfor samfunnet og aktivt deltakende på vegne av demokratiet.
- Lærerne bruker varierte arbeidsmåter i demokratiundervisningen.
- Lærerne i videregående skole har oppfatninger av demokratiundervisningen som ligger nær oppfatningene til grunnskolelærerne.

Når vi i det følgende foretar sammenlikninger mellom lærere i grunnskole og videregående skole, er det lærerne som underviser i *samfunnsfag* i 9. klassene (109 lærere) som sammenliknes med lærerne som underviser i *samfunnslære* i 2. klasse i videregående skole (116 lærere).

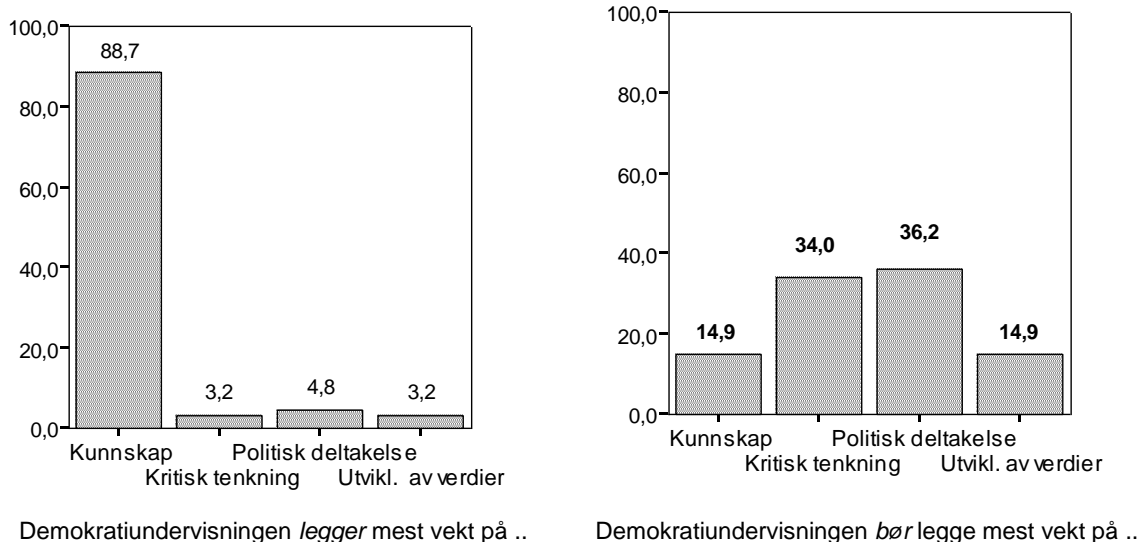
Av de 116 lærerne i videregående skole er det 35% kvinner og 65% menn. 90% av lærerne har utdanning i samfunns(vitenskapelige)fag.

Hva legger demokratiundervisningen vekt på?

Lærerne er blitt bedt om å ta stilling til følgende utsagn: *Når jeg tenker på demokratiopplæringen ved min skole, tror jeg mest vekt blir lagt på / bør legges på*

- kunnskap om samfunnet
- elevenes kritiske tenkning
- elevenes sosiale og politiske deltakelse
- utvikling av verdier

Lærerne blir på denne måten oppfordret til å gi uttrykk for et subjektivt inntrykk av hvilke emneområder undervisningen eventuelt prioriterer, og til å antyde et mer normativt syn på demokratistoffet. Figur 7.12 viser svarfordelingen for lærerne i videregående skole.



Figur 7.12: *Hva demokratiundervisning legger og bør legge mest vekt på*

Spørsmålet har fått en utforming som gjør at omkring halvparten av lærerne i utvalget gir flere svar i de to kategoriene *blir lagt vekt på* og *bør legge vekt på*. Det samme gjaldt grunnskolelærerne. Grunnen er antakelig at mange lærere synes det er vanskelig eller umulig å si at undervisningen legger mest vekt på bare ett stoffområde – men at den tvert imot forsøker å ta hensyn til flere av dem. For grunnskolelærerne var det mulig å sammenholde en slik oppfatning med *hvilke emner de tok opp i undervisningen*. Da avtegnet det seg et bilde av variasjon og mangfold. Spørsmål om (konkrete) emner i undervisningen er ikke stilt til lærerne i videregående skole – av hensyn til et ønske om å forenkle spørreskjemaet.

Av grunnskolelærerne som svarte «korrekt» på oppgaven (dvs. at de krysset av for ett stoffområde i hver kategori), var det likevel 86% som svarte at de trodde at undervisningen la mest vekt på *kunnskap om samfunnet*. For lærerne i videregående skole er andelen som mener det samme, omtrent like stor – 88%. Svarfordelingen for *blir lagt på* og *bør legges på* vises i figur 7.12.

Tendensen i materialet er den samme som for grunnskolelærerne: De antar at det blir lagt mest vekt på kunnskaper (om samfunnet), og mener at vekten bør forskyves mot de tre andre stoffområdene *kritisk tenkning*, (sosial og) *politisk deltakelse* og *utvikling av verdier*. I grunnskolen ville 27% av lærerne ha mer oppmerksomhet om verdier, mot 15% av lærerne i videregående skole. Det kan også være grunn til å merke seg at 15% av lærerne i videregående skole mener at undervisningen fortsatt bør legge vekt på *kunnskap*. I grunnskolen var 7% av samme oppfatning.

Det er ikke uten videre opplagt at betegnelsen *Kunnskap om samfunnet* utelukkende innebærer *fakta* om samfunnet, altså det som i mange didaktiske sammenhenger oppfattes som en meddelende, frontal undervisning som forventer at elevene skal kunne gjengi rene data om samfunnet. Kunnskapsbegrepet er komplekst og kan for mange lærere selvsagt også innebære ferdighetstrening og drøfting av verdispørsmål i demokratiundervisningen. Svarfordelingen synes likevel å indikere at mange lærere ser at en god demokratisk beredskap innebærer noe ut over kunnskapsbeherskelse i mer «tradisjonell» forstand. Og på felter som angår demokratiske ferdigheter og særlig verdiavklaringer, står både lærerutdanningen og etterutdanningen av lærere overfor store didaktiske utfordringer.

Hva lærer elevene på skolen?

Tabell 7.13: Lærernes oppfatning av hva elevene lærer på skolen

På vår skole lærer elevene	Lærere i videregående skole		Lærere i grunnskolen	
	Helt uenig / uenig	Enig / helt enig	Helt uenig / uenig	Enig / helt enig
å forstå folk som har ulike meninger	5	95	3	97
å arbeide i grupper sammen med andre elever	4	96	6	94
å være med på å løse problemer i nærmiljøet	80	20	54	46
fedrelandskjærlighet og å bli lojale medlemmer av samfunnet	61	39	57	43
å ta vare på miljøet	19	80	14	86
å bry seg om hva som skjer andre steder i verden	12	88	6	94
at det er viktig å stemme ved Stortings- og kommunevalg	6	94	10	90

Lærerne ble bedt om å ta stilling til sju utsagn om hva elevene lærer på skolen. Avkrysningsalternativene var *helt uenig*, *uenig*, *enig* og *helt enig*. *Vet ikke* var ikke et alternativ. Tabell 7.13 viser svarfordelingen i en kategori for uenighet og en for enighet for hvert av skoleslagene.

Lærere i begge skoleslag er i høy grad *enig* om at elevene lærer en rekke demokratirelevante kunnskaper, ferdigheter og holdninger på skolen. Når lærerne svarer, mener de antakelig at skolen/klassene *har arbeidet med* emnene som inngår i oppgaven, og ikke at undervisningen er identisk med elevenes faktiske læring eller med «den erfarte læreplan» (Goodlad 1979). Elevene har fått den samme oppgaven, og for dem er svarfordelingen på fem av de sju variablene ganske forskjellig fra lærernes oppfatning. Eksempelvis er 75% av 18-åringene *enige* i at de har lært å forstå folk som har ulike meninger (lærerne 95%), 63% er *enig* i at de har lært å ta være på miljøet (lærerne 80%), og 66% er *enig* i at de har lært å bry seg om hva som skjer andre steder i verden (lærerne 88%). Slike forskjeller behøver ikke være dramatiske, for undervisnings-situasjoner og læringsforløp tolkes forskjellig avhengig av en rekke faktorer som påvirker persepsjonen. Og all læring beror i minst like stor grad på hva eleven gjør med stimuleringen, som på hva stimuleringen gjør med eleven. Lærer- og elevdataene gir med andre ord uttrykk for to perspektiver på klasserommet. Likevel er kanskje lærernes enighet om elevenes læring litt for unison til at den kan sies å ha tatt tilstrekkelig hensyn til at elevperspektivet ikke alltid faller sammen med lærerperspektivet. Men det er kanskje grunn til å tro at lærerne først og fremst svarer på hva de antar elevene får undervisning i, mer enn hva de faktisk lærer. Men uansett svar, kan det ses som gunstig at lærerne har et positivt bilde av skolens rolle i elevenes læring.

Tabell 7.13 viser én slående forskjell mellom lærerne i de to skoleslagene. Den gjelder spørsmålet om elevene lærer *å være med på å løse problemer i nærmiljøet*. Lærere i samfunnslære i videregående skole er i betydelig mindre grad *enig* i utsagnet (20% vs. 46% i grunnskolen). Data fra spørsmål om lærernes bruk av arbeidsmåter viser at *prosjektorganisert arbeidsmåte* og *deltakelse i aktiviteter i lokalsamfunnet* er mye mer utbredt i grunnskolen enn i videregående skole. Så selv om det er uklart hva som ligger i formuleringen «løse problemer i nærmiljøet», er det sannsynlig at forskjellen i bruk av arbeidsmåter og tilhørende læringseffekter bidrar til å begrunne oppfatningen til lærerne i videregående skole når det gjelder denne enkeltvariabelen.

Hva bør elevene lære for å bli gode samfunnsborgere?

Lærerne i videregående ble bedt om å ta stilling til 14 utsagn som beskriver hva elevene *bør lære å forstå* for å bli gode samfunnsborgere (fire svaralternativer fra *helt uenig* til *helt enig*; uten *vet ikke*). Tabell 7.14 viser svarfordelingen i prosent for lærerne i de to skoleslagene.

Tabell 7.14: Lærernes oppfatning av hva elevene bør lære å forstå for å bli en god samfunnsborger. Videregående skole og grunnskole. Fordeling i prosent.

For å bli en god samfunnsborger, bør elevene lære å forstå at det er viktig å	Lærere i videregående skole		Lærere i grunnskolen	
	Helt uenig /uenig	Enig / helt enig	Helt uenig /uenig	Enig / helt enig
adlyde lovene	7	93	4	96
stemme ved valgene	2	98	6	94
være med i et politisk parti	64	36	86	14
arbeide hardt	28	72	27	73
delta i fredelige demonstrasjoner mot lover man mener er urettferdige	20	80	36	64
ha kunnskap om landets historie	2	98	3	97
være villig til å gjøre militærtjeneste for å forsvare landet	69	31	60	40
følge med i politiske spørsmål i aviser, radio eller TV	2	98	3	97
arbeide for å hjelpe folk i nærmiljøet	11	89	6	84
vise respekt for landets politiske ledere	39	61	34	66
delta i aksjoner som fremmer menneskerettigheter	13	87	14	86
delta i politiske debatter	22	78	32	68
være glade i og lojale mot fedrelandet	43	56	29	71
motarbeide en lov som krenker menneskerettigheter	2	98	4	96

Tabell 7.14 tyder på at lærerne i videregående stort sett er enige med sine kolleger i grunnskolen om hva det er viktig for elevene å lære for å bli en god samfunnsborger.

For lærerne i videregående er det imidlertid viktigere med *medlemskap i et politisk parti* og å *delta i fredelige demonstrasjoner*, enn å *være glad i og lojal mot fedrelandet*.

De er også noe mindre enig i spørsmålet om militærtjeneste. Det er fristende å tolke disse forskjellene som at vi står overfor noe mer aktivt politiserte lærere i videregående skole – hvilket overrasker. Men det er grunn til å minne om at lærerne i utvalget underviser i faget *samfunnslære* – og at de eventuelt ikke er representative for andre enn den lærergruppen. Ellers er det stor enighet innad i og mellom lærergruppene om hva godt samfunnsborgerskap innebærer.

Av hensyn til mulige sammenhenger i lærerdataene er det av interesse å kartlegge om det finnes noe mønster eller noen tendens i måten lærerne uttrykker sine oppfatninger av en god samfunnsborger på. En faktoranalyse av svarene på de 14 variablene tyder på at lærernes oppfatninger faller i to hovedkategorier. Den ene faktoren, den lydige og lojale samfunnsborger, er

sammensatt av egenskapene *å adlyde lovene, å arbeid hardt, å gjøre militærtjeneste, å vise respekt for politiske ledere og å være glad i og lojal mot fedrelandet.*

Den andre faktoren, den aktivt deltagende samfunnsborger, er satt sammen av de øvrige ni egenskapene *å stemme ved valgene, å være med i et politisk parti, å delta i demonstrasjoner, å ha kunnskap om landets historie, å følge med i politiske spørsmål, å hjelpe folk i nærmiljøet, å delta i aksjoner for menneskerettigheter, å delta i politiske debatter og å motarbeide krenking av menneskerettigheter.*

Det foreligger en klar positiv samvariasjon mellom den oppfatning at en god samfunnsborger er en aktiv borger og at demokratiundervisningen «betyr noe» for *elevenes politiske utvikling, for landet og for elevenes holdninger til det å være samfunnsborger.* Samvariasjonen mellom disse variablene og det lydige og lojale synet på borgeren er nærmest lik null. Er det derfor mulig at vi er på sporet av to ulike lærertyper blant lærerne i samfunnslære i videregående skole? En som støtter opp om et aktivt samfunnsborgerskap, og som samtidig tror på virkningene av det han holder på i demokratiundervisningen – og en som foretrekker en samfunnsborger som er lojal og lydlig, men som ikke har noe videre tro på undervisningens betydning for elevene og demokratiet? En slik antakelse kan være for hastig. Totalt sett er det som tidligere påpekt meget få lærere som ikke tilskriver demokratiundervisningen betydning for elevene eller for landet vårt. Det er så langt heller ikke mulig å vise til sammenhenger i materialet som sannsynliggjør at det finnes to demokrati-lærertyper med kjennetegn som gjensidig utelukker hverandre. Spørsmålet er om det foreligger *noen* interessante variasjoner når vi undersøker lærernes bruk av arbeidsmåter i sammenheng med deres oppfatning av godt samfunnsborgerskap, slik vi gjør i neste hovedavsnitt.

Det er dessverre ikke mulig å bruke de to kategoriene lojal og aktiv samfunnsborger i relasjon til de emnene lærerne tar opp i demokratiundervisningen, fordi lærerne i videregående skole ikke er blitt spurt om emner de synes er viktige eller mindre viktige (se Mikkelsen et al 2001, s. 231).

Bruk av arbeidsmåter

Lærerne i videregående skole har fått de samme ti spørsmål om bruk av arbeidsmåter som lærerne i grunnskolen fikk: *Hvor ofte er følgende læringsaktiviteter i bruk i dine klasser?* Arbeidsmåtene og svaralternativene fremgår av tabell 7.15. *Vet ikke* var ikke et alternativ.

Det fremgår av tabell 7.15 at lærerne i videregående skole som gruppe bruker ganske varierte arbeidsmåter i demokratiundervisningen. Den eneste arbeidsmåten som nesten er fraværende, er *rollespill og simuleringer.*

Prosjektarbeid og oppgaveløsning i arbeidsbøker er mindre utbredt i videregående skole enn i grunnskolen, forelesning/forklaring og diskusjon av kontroversielle emner er mer utbredt. Forelesningen (eller «meddelende undervisning») har tradisjonelt hatt en større plass i videregående skole enn i grunnskolen, knyttet til forestillinger om at faget skulle stå i sentrum, i motsetning til grunnskolens forestilling om at barnet og barnets virksomhet burde stå i sentrum i læreforløpet. Og i tabell 7.15 kan det nok spores en viss tendens til å legge noe mer vekt på bruk av elevaktive arbeidsmåter i grunnskolen enn i videregående.

Tabell 7.15: Bruk av arbeidsmåter i grunn- og videregående skole. Svarfordeling i prosent.

	Lærere i videregående skole		Lærere i grunnskolen	
	Aldri / av og til	Ofte / svært ofte	Aldri / av og til	Ofte / svært ofte
Lærer velger emner som diskuteres i klassen	27	73	39	61
Elevene arbeider med prosjekter som innebærer innsamling av informasjon utenfor skolen	69	31	54	46
Elevene arbeider med stoffet i lærebøker	9	91	7	93
Elevene løser oppgaver i arbeidsbøker	53	47	21	79
Elevene har gruppearbeid om emner de skal presentere for klassen	63	37	57	43
Elevene deltar i rollespill og simuleringer (dramatiseringer)	97	3	89	11
Læreren stiller spørsmål og elevene svarer	42	58	46	54
Læreren foreleser/forteller /forklarer og elevene noterer	40	60	54	46
Læreren lar elevene diskutere kontroversielle emner i klassen	33	67	55	45
Elevene deltar i aktiviteter i lokalsamfunnet	98	2	89	11

Det vil egentlig si at disse arbeidsmåtene er noe mer preget av *samarbeid* mellom elevene. I den grad det skjer individuelt, er *løsning av oppgaver i arbeidsbøker* et unntak fra dette – og vesentlig mer vanlig i grunnskolen enn i videregående skole.

Arbeidsmåten *diskusjon av kontroversielle emner* er interessant i demokrati-undervisningen. Diskusjon av omstridte emner blir ofte sett på som en hovedvei for utvikling av sans for den andres perspektiv og betraktningssmåte, for utvikling av toleranse og – ideelt sett – for respekten for «det bedre argument» i Habermas' forstand (Habermas op cit). At denne arbeidsmåten er mer vanlig i videregående skole enn i grunnskolen, henger nok sammen både med elevenes kognitive utvikling og kunnskaper og med deres språk- og uttrykksevne.

Det er altså ikke slik at lærerne (eller den enkelte lærer) utelukkende tyr til én eller to arbeidsmåter i demokratiundervisningen og utelukker andre. Tross et relativt mangfold i metodikk synes likevel lærernes oppfatninger å gruppere seg i retning av tre tendenser som vi her kaller *samarbeidslæring*, *individuell læring* og *diskusjonslæring* – basert på en faktoranalyse av lærernes svar.

Samarbeidslæring består av komponentene *prosjektarbeid med innsamling av informasjon utenfor skolen*, *gruppearbeid med presentasjon i klassen*, *rollespill og simuleringer* og *elevdeltakelse i aktiviteter i lokalsamfunnet*.

Individuell læring er sammensatt av de fire komponentene *elevne arbeider med stoffet i lærebøker*, *elevne arbeider med oppgaver i arbeidsbøker*, *lærer stiller spørsmål og elevne svarer* og *lærer foreleser/forteller/forklarer og elevne noterer*.

Diskusjonslæring er satt sammen av bare to komponenter, *lærer velger emner som diskuteres i klassen* og *lærer lar elevne diskutere kontroversielle emner i klassen*.

Det er viktig å understreke at faktoren «individuell læring» ikke nødvendigvis utelukker samarbeid mellom elevne eller at lærer gir veiledning. Den innebærer heller ikke at elevne er «passive», i mulig motsetning til de to andre arbeidsmåtene. Men den innebærer en organiseringsform som skiller seg fra de to andre. Med utgangspunkt i Civic-data for elevne er det videre ikke mulig å si noe om hvilke arbeidsmåter som eventuelt gir «best» eller «mest effektiv» demokratilæring. De tre faktorene vil derfor bli brukt til å undersøke mulige sammenhenger mellom variabler i *lærerens* oppfatning av demokratiundervisningen.

For det første: *Samarbeidslæring* samvarierer svakt negativt med *individuell læring* og positivt med *diskusjonslæring*. *Individuell læring* og *diskusjonslæring* samvarierer svakt positivt. For det andre: *Samarbeidslæring* samvarierer signifikant negativt med oppfatningen av den gode samfunnsborgeren som *lojal og lydig* og svakt positivt med et *aktivt* samfunnsborgerskap. *Individuell læring* samvarierer svakt positivt med *lojalitet og lydighet* og svakt negativt med *aktivisme*. *Diskusjonslæring* samvarierer svakt negativt med *lojalitet og lydighet* og svakt positivt med *aktivisme*.

Bortsett fra den negative korrelasjonen mellom samarbeidslæring og en lojal og lydig samfunnsborger, er de refererte sammenhengene i materialet svært utydelige. Dataene gir derfor ikke holdepunkter for å si at lærerne velger arbeidsmåter ut fra én didaktisk eller ideologisk linje. Dette tyder på at lærerne ikke lar personlige oppfatninger i samfunnsspørsmål eller pedagogiske spørsmål vinne over forventninger om variasjon i form og innhold i demokratiundervisningen. Her kan det være grunn til å minne om at elevne også gir uttrykk for at arbeidsmåtene i demokratiundervisningen er ganske varierte.

Hovedtrekk ved lærernes oppfatning av demokratiundervisningen

Ni av ti lærere er *enig* i at demokratikunnskap *ikke* bør undervises som et eget fag, men være obligatorisk. Seks av ti mener at stoffet bør integreres i alle fag i skolen.

Nesten alle lærerne er *enig* eller *helt enig* i at demokratiundervisningen «betyr noe» både for *elevenes politiske og demokratiske utvikling*, for *landet vårt* og for *elevenes holdninger til og meninger om det å være samfunnsborger*. Nesten tre fjerdedeler er *uenig* i at myndighetene bryr seg lite om demokratiopplæring.

Lærerne som underviser i samfunnslære har stor tro på undervisningens betydning for elevenes politiske og demokratiske utvikling. De er samtidig enige om at elevene «lærer» en rekke demokratirelevante egenskaper på skolen (akseptering av ulikhet, samarbeid, problemløsning, miljøbevissthet, internasjonal orientering og betydningen av å stemme ved valgene). Det står derfor i en viss motsetning til denne oppfatningen av lærerne også mener at demokratiundervisningen legger mest vekt på *kunnskaper* og mindre vekt på kritisk tenkning, sosial og politisk deltakelse og på utvikling av elevenes verdier.

Lærerne gir uttrykk for at undervisningen preges av variasjon i metoder og arbeidsmåter. Dette er en oppfatning som deles av elevene, selv om meddelende arbeidsmåter synes å være mer utbredt i videregående skole enn i grunnskolen.

Lærerne ser ikke ut til å være preget av et ensidig eller ensporet syn på hva elevene bør lære for å bli gode samfunnsborgere: de synes å være talsmenn- og kvinner for at samfunnsborgeren både bør være lojal overfor etablerte demokratiske verdier og kritisk deltakende når situasjonen krever det.

Det synes altså som om lærerne i videregående skole – i likhet med sine kolleger i grunnskolen – er oppriktig optimistiske på demokratiundervisningens vegne i utviklingen av det dannelsesprosjekt skolen skal bidra til å realisere. Lærere som forvalter et skolefag, tvinges nok i en viss forstand til å tilskrive sitt eget fagområde betydning, som en konsekvens av utdanningsbakgrunn og behovet for selvrespekt. Samtidig kan et positivt selvbilde peke i retning av vilje til å bygge opp best mulig undervisning.

KAPITTEL 7	203
SKOLE OG LÆRERE	203
<i>Elevene og demokratiundervisningen</i>	203
Hovedresultater	204
Elevenes oppfatning av eget læringsutbytte.....	204
Sammenlikning mellom skoleslag	206
Andre sammenlikninger av de norske elevenes svar	207
Elevenes oppfatning av undervisningen og klimaet i klassen	207
Sammenlikning mellom skoleslag	209
Andre sammenlikninger av de norske elevenes svar	210
Forskjeller på klassenivå	211
Norge i forhold til andre land.....	211
Betydningen av deltakelse i skolesamfunnet	212
Forskjeller mellom skoleslag	213
Andre forskjeller i de norske elevenes svar	213
Norge i forhold til andre land.....	214
Hovedtrekk ved elevens oppfatning av skolen og demokratiundervisningen	215
<i>Klasserommet som demokratisk arena</i>	216
Hovedresultater	216
Klasseråd og elevråd	216
Forskjeller mellom skoleslag	217
Elevdeltakelse i skolehverdagen	218
Forskjeller mellom skoleslag	219
Medbestemmelse og ønske om mer medbestemmelse	219
Forskjeller mellom skoleslag	221
Hovedtrekk ved skolen som demokratisk arena	221
<i>Lærerne og demokratiundervisningen</i>	222
Hovedresultater	222
Hva legger demokratiundervisningen vekt på?.....	223
Hva lærer elevene på skolen?.....	224
Hva bør elevene lære for å bli gode samfunnsborgere?.....	225
Bruk av arbeidsmåter	227
Hovedtrekk ved lærenes oppfatning av demokratiundervisningen.....	230