

Påkoblet eller frakoblet?

Demokratiopplæring i videregående skole

Oddveig Storstad, Kjersti Eggen Dahl,
Gunnar Grut, Thomas Dahl, Melina Røe, Clas Lenz



 **NTNU**
Institutt for lærerutdanning

 **NTNU**
Samfunnsforskning

RAMBOLL

Påkoblet eller frakoblet?

Demokratiopplæring i videregående skole

Forfattere:

Oddveig Storstad, Kjersti Eggen Dahl,
Gunnar Grut, Thomas Dahl, Melina Røe,
Clas Lenz

ISBN

ISBN 978-82-7923-108-0 (Trykk)
ISBN 978-82-7923-109-7 (Digital)

Oppdragsgiver:

Kunnskapsdepartementet

Gradering:

Åpen

Foto forside:

f11photo/AdobeStock

Layout og trykk:

NTNU Grafisk Senter

© NTNU 2026

Forord

Denne rapporten presenterer resultatene fra Demokomp-prosjektet - en nasjonal kartlegging av demokratisk kunnskap og kompetanse blant elever i videregående opplæring, gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Vinteren 2025 besvarte 3 215 elever på VG2 ved 33 skoler en kunnskapstest og et holdnings- og deltakelses-spørreskjema. I tillegg ble det gjennomført kvalitative intervjuer med elever, lærere, elevtjeneste og skoleledelse ved to caseskoler. Elevene i studien tilhører 2007-kohorten - den samme aldersgruppen som deltok i ICCS 2022-studien på 9. trinn. De aller fleste var førstegangsvelgere ved Stortingsvalget høsten 2025.

Demokomp er den første systematiske kartleggingen av demokratisk kunnskap blant norske elever på videregående skole siden CivEd-studiens *upper secondary*-modul i 2001. Studien lukker dermed et tidsgap på drøyt to tiår der elever nær stemmerettsalder i praksis har vært fraværende fra kvantitative, representative studier om demokratisk kompetanse.

Prosjektet har vært gjennomført i samarbeid mellom NTNU Institutt for lærerutdanning, NTNU Samfunnsforskning og Rambøll Consulting Management i perioden 1. august 2023 – 31. desember 2025. Vi takker Kunnskapsdepartementet for oppdraget, og en særlig takk til de deltakende skolenes lærere, ledere og elevtjenester for velvillig tilrettelegging. Ikke minst vil vi takke elevene som besvarte piloterings- og hovedundersøkelsen. Vi takker Marie Bjella og Kristin Gitlestad for bidrag til datainnsamling og rapportering.

Trondheim, 04. mai 2026

Oddveig Storstad

Prosjektleder

Sammendrag

Demokomp er en nasjonal kartlegging av demokratisk kunnskap og kompetanse blant elever på VG2, gjennomført vinteren 2025 med 3 215 elever fra 34 videregående skoler. Studien bygger på en kunnskapstest utviklet med IRT-metodikk, et omfattende spørreskjema og kvalitative gruppeintervjuer med elever, lærere, ledelse og elevtjeneste. Denne metodiske kombinasjonen gir både et bredt og dyptgående bilde av hvordan videregående opplæring påvirker elevenes demokratiske kompetanse, tilhørighet og deltakelsesorientering.

Resultatene viser et tydelig mønster. Elevene har god forståelse av grunnleggende demokratiske begreper som ytringsfrihet, forskjellen mellom demokrati og diktatur og Stortingets rolle, men svakere kunnskap om politiske institusjoner, rettsstatlige mekanismer og sentrale demokratiske begreper som parlamentarisme og maktfordeling. Bare rundt halvparten av elevene svarer riktig på spørsmål om personvern og digital rettighetsforståelse, og dette står i kontrast til at mange opplever at de har lært mye om digitale medier og kritisk tenkning i skolen. Dermed avdekkes et digitalt kompetanseparadoks: Elevene tror de kan mer enn de faktisk kan. Funnene peker på at kildekritikk alene ikke kan kompensere for manglende demokratisk kunnskap – den forutsetter et begrepsmessig og institusjonelt fundament som i dag ikke i tilstrekkelig grad er på plass.

Kunnskap fremstår som den viktigste faktoren for å bygge demokratisk beredskap. Elever med høyere demokratisk kunnskap har sterkere støtte til grunnleggende demokratiske verdier og betydelig høyere tillit til demokratiske institusjoner. Samtidig har disse elevene lavere tillit til sosiale medier, som for mange er hovedkilden til nyheter. Dette tyder på at kunnskap gjør unge bedre i stand til å skille mellom troverdige og mindre troverdige informasjonskilder, og er en beskyttelsesfaktor i et fragmentert digitalt medielandskap. Kunnskap henger også tett sammen med politisk interesse, engasjement og mestringstro, men i mindre grad med faktisk politisk deltakelse. Vi finner at demokratisk deltakelse i større grad formes av den politiske sosialiseringen unge får i hjemmet, enn i skolen.

Et annet hovedfunn er at rundt en fjerdedel av elevene er demokratisk frakoblet, det vil si at de både har lav interesse og lav deltakelse. Selv om slike mønstre til dels samsvarer med kjønn, utdanningsprogram og foreldres utdanning, forsvinner disse ulikhetene når vi kontrollerer for politisk sosialisering i hjemmet. Hjemmet er dermed den sterkeste enkeltfaktoren for demokratisk tilknytning. Likevel viser studien tydelig at skolen kan kompensere for en svak politisk sosialisering. Elever som opplever at de forstår fagstoffet, som får faglig støtte og møter tydelige faglige forventninger, og som inngår i trygge diskusjonsfellesskap, har betydelig lavere risiko for frakobling. Dette gjelder også elever som ellers har svake forutsetninger. Mye tyder på at det er særlig viktig at elever får erfare at de er betydningsfulle for andre - at de inngår i fellesskap der deres bidrag faktisk gjør en forskjell. Nettopp slike fellesskaps erfaringer - faglige og sosiale - ser ut til å styrke både demokratisk tilknytning og unges mentale trivsel, og fungerer som en motvekt til individualisering og utenforskap.

Skolens demokratiske praksiser er imidlertid preget av ambivalens. Elevene rapporterer om klasserom som trygge arenaer for debatt, men diskusjoner er ofte lærerstyrte og i liten grad preget av reell uenighet. Samtidig beskriver lærere og elever et tause klasserom, der frykt for sosiale reaksjoner og feiluttalelser skaper selv-sensur. Sosiale medier forsterker dette gjennom økt eksponering og risiko for negativ respons, også utenfor klasserommene. Lærerne opplever også flere situasjoner der kontroversielle ytringer er vanskelige å håndtere, og etterlyser profesjonsstøtte. Selv om åpent klasseromsklima styrker engasjement og tillit, ser det ikke ut til å påvirke kunnskapsutviklingen i seg selv, det må kombineres med faglige strukturer og begrepsmessig opplæring for å gi utbytte.

Elevmedvirkning, som ofte løftes frem som betydningsfullt i skolepolitiske debatter, viser seg i vår studie å ha liten eller ingen egen effekt på demokratisk kunnskap, verdier eller deltakelse. Intervjuene gir imidlertid et viktig korrektiv: Elevmedvirkning praktiseres i stor grad som individuell valgfrihet, snarere enn som kollektive beslutninger. Dermed risikerer mye av elevmedvirkningen å bidra til økt individualisering, ikke styrket demokratilæring. Mange elever ønsker heller ikke å ta verv eller ansvar, og både elever og foreldre uttrykker i økende grad rettigheter heller enn plikter. Dette utfordrer skolens demokratiske dannelsesoppdrag, som nettopp forutsetter at elevene sosialiseres inn i fellesskap som krever ansvar, deltakelse og forpliktelse. Slik sett peker funnene på et behov for å re-kollektivisere medvirkning og tydeliggjøre demokrati som fellesskapsprosjekt.

Videre viser studien at strukturelle forhold – spesielt læreplanverket og timetildelingen – legger betydelige begrensninger på demokratiopplæringen. Lærere opplever kompetansemålene i samfunnskunnskap som overambisiøse, uklare og vanskelig å gjennomføre innenfor rammene på 84 timer i videregående skole. Mange beskriver at de må bruke mye tid på å fylle kunnskapshull som elevene tar med seg fra ungdomsskolen, og at lite tid står igjen til fordypning i demokratiske institusjoner eller til å utvikle elevenes begrepsforståelse. Kritikken fra flere forskningsmiljøer om at LK20 har svekket fagkunnskapens posisjon, særlig i samfunnsfag, samsvarer dermed med Demokomp-funnene. Lærerne forteller også at ambisjonen om tverrfaglig demokratiopplæring er krevende i praksis når ikke alle lærere har samfunnsfaglig kompetanse.

Skolens arbeid med demokratiopplæring påvirkes også av digitale og samfunnsmessige utviklingstrekk. Det digitale medielandskapet utfordrer elevenes muligheter for orientering og vurdering av informasjon, og mange lærere opplever at elevene har lav utholdenhet og svakere evne til fordypning. Samtidig er det store praktiske barrierer for å bruke eksterne læringsarenaer, selv om læreplanen oppfordrer til det. Dette bidrar til at demokratiopplæringen i liten grad er praksisnær eller koblet til demokratiske institusjoner.

Samlet sett tegner Demokomp et bilde av en demokratiopplæring som har sterke intensjoner, men som i dagens praksis ikke gir alle elever den kunnskapen, tilhørigheten og deltakelseskompetansen som demokratiet er avhengig av. Demokratisk kunnskap fremstår som den viktigste grunnpilaren – både for forståelse, holdninger og beredskap. Skolen har et betydelig handlingsrom for å styrke denne dimensjonen gjennom faglige forventninger, relasjonell støtte, tydelig begrepsopplæring og fellesskapsbygging. Samtidig viser funnene at dagens organisering, individualiserte praksiser og digitale utfordringer gjør at dette potensialet ikke utnyttes fullt ut. Skal skolen bygge en demokratisk beredskap som holder unge påkoblet, må demokratiopplæringen tydeligere forankres i felles kunnskap, felles deltakelse og felles ansvar.



Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
1. Innledning.....	13
1. 1 Formål og problemstillinger	13
1. 2 Demokratisk kompetanse	15
1. 3 Demokratiopplæringen i videregående skole – formål og progresjon	17
1. 4 Politisk sosialisering.....	19
1. 5 Demokomp i kontekst – aktuelle debatter.....	23
1. 6 Rapportens struktur	26
2. Metode og datagrunnlag.....	29
2. 1 Kunnskapstestens konstrukt, pilotering og utprøving	29
2. 2 Psykometri av pilotdata	31
2. 3 Kunnskapsskår og oppgavenes vanskelighetsgrad	32
2. 4 Testing av IRT-modell og empiriske data.....	33
2. 5 Utvalg og representativitet.....	34
2. 6 Kunnskapstesten	34
2. 7 Kvalitative data	36
2. 8 Analyseteknikker	37
3. Skolen og eksterne aktørers rolle i demokratiopplæringen	41
3. 1 Skoleledelse og elevtjeneste – stillasbygger, støtteapparat og normformidlere	41
3. 2 Oppfatninger av hjemmet som arena for politisk sosialisering.....	43
3. 3 Oppfatninger av media som politisk sosialiseringsaktør	45
3. 4 Oppsummering	49
4. Demokratiundervisningen – i og utenfor klasserommene.....	51
4. 1 Varierte tilnærminger, undervisningsmetoder og bruk av alternative læringsarenaer	51
4. 2 Diskusjon og debatt: mellom det kontroversielle og det tause klasserommet	53
4. 3 Demokratiopplæring gjennom skoledemokrati og elevmedvirkning.....	58
4. 4 Skolevalg som demokratiopplæring	62
4. 5 Oppsummering	63

5. Demokratisk kunnskap.....	65
5.1 Elevenes kunnskapsnivå	65
5.2 Forskjeller i kunnskapsnivå: Kjønn og innvandrerbakgrunn	74
5.3 Motivasjon for kunnskap	76
5.4 Lærernes rolle: støtte og forventning	78
5.5 Samfunnskunnskapsfaget – Mye innhold, en ambisiøs læreplan og 84 timer til rådighet	81
5.6 Oppsummering	88
6. Tillit og oppslutning om demokratiske verdier: Verdidimensjonen ved demokratisk kompetanse	91
6.1 Tillit til demokratiske institusjoner	91
6.2 Støtte til likebehandling av ulike grupper.....	93
6.3 Oppfatninger av godt medborgerskap	96
6.4 Oppsummering	101
7. Aktive medborgere – deltakerdimensjonen i demokratisk kompetanse..	103
7.1 Politisk mestringstro	104
7.2 Politisk interesse	105
7.3 Politisk engasjement	107
7.4 Politisk deltakelse	109
7.5 Framtidig deltakelse	111
7.6 Sammenheng mellom engasjement, deltakelse og demokratiopplæring	113
7.7 Oppsummering	114
8. Ungt demokratisk utenforskap	117
8.1 Risikofaktorer for demokratisk utenforskap.....	118
8.2 Oppsummering	122
9. Fra kunnskap til demokratisk beredskap – sentrale utfordringer	125
9.1 Å tette kunnskapshull – mot en kunnskapsbasert demokratisk beredskap	126
9.2 Diskusjonsklima i klasserommet – et snevrere ytringsrom.....	128
9.3 Et digitalt kompetanseparadoks.....	130
9.4 Skolen som fellesskap – faglig trivsel som grunnlag for demokratisk tilknytning	131
9.5 Demokratiopplæring som motvekt mot individualiseringsprosesser.....	132
Referanser	134
Vedlegg – tabeller	149

Tabeller

Tabell 2.1 Kunnskapstestens tematikker, pilot og hovedundersøkelse. Antall oppgaver.	32
Tabell 2.2 Outfit for hver kjønnskategori	34
Tabell 2.3 Skår på kunnskapstest, med og uten vekting.....	35
Tabell 2.4 Forskjeller i skår mellom uvektede og vektete data	35
Tabell 2.5 Gjennomsnittlig grunnskolepoeng, opptak høsten 2024.	36
Tabell 2.6 Informanter og typer ved skole S og K. Antall personer og kategorier.	37
Tabell 3.1 Politisk sosialisering i hjemmet etter foreldres utdanningsnivå. Prosent. N(2338).....	44
Tabell 3.2 Korrelasjon mellom nyhetsinteresse, aktiv politisk- og samfunnsorientert mediebruk og sosiale medier som hovedkilde til nyheter. Pearsons r.	48
Tabell 5.1 Inndeling i kunnskapsnivåer. N(3215)	66
Tabell 5.2 Kvintiler på standardisert skala for kunnskapstest.	67
Tabell 5.3 Ankeroppgaver fra ICCS2022 i Demokomp. Andel svart riktig. Cohens d.	68
Tabell 5.4 Bidrag til varians av utdanningsprogram og skoler (ICC). Kunnskapsskår som avhengig variabel.	73
Tabell 5.5: Bidrag til varians for elevenes kunnskapsskår, kontrollert for skole og utdanningsprogram.	73
Tabell 5.6 Kunnskapsnivå fordelt på kjønn 9. trinn og VG2. ICCS 2022 og Demokomp. Prosent...75	
Tabell 5.7 Kunnskapsnivå fordelt på Innvandrerbakgrunn 9. trinn og VG2. ICCS 2022 og Demokomp. Prosent.....75	
Tabell 5.8 Demokratisk kunnskap etter ulike former for motivasjon for elever på studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram. Lineær regresjon. Standardisert beta. .77	
Tabell 5.9: Bidrag til varians av kjønn, innvandrerbakgrunn, lærerstøtte, lærerforventning, utdanningsprogram og skoler (ICC). Kunnskapsskår som avhengig variabel.79	
Tabell 5.10: Bidrag til varians for elevenes kunnskapsskår (kontrollert for skole og utdanningsprogram)80	
Tabell 5.11 Kunnskapsoppgaver med svarfordeling, kvintil-nivå 1-5, %84	
Tabell 6.1 Betydningen av åpent klasseromsklima, elevmedvirkning, demokratisk kunnskap og politisk sosialisering i hjemmet for elevenes tillit til demokratiske institusjoner og støtte til likebehandling som demokratisk verdi. Standardisert beta. Linjer regresjon.95	

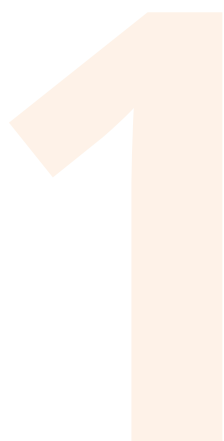
Tabell 6.2 Betydningen av åpent klasseromsklima, elevmedvirkning, demokratisk kunnskap og politisk sosialisering i hjemmet for ulike medborgerskapsorienteringer. Standardisert beta. Linjer regresjon.....	100
Tabell 7.2 Betydningen av åpent klasseromsklima, elevmedvirkning, demokratisk kunnskap og politisk sosialisering i hjemmet for elevenes politiske mestringstro, interesse, engasjement og deltakelse. Standardisert beta. Linjer regresjon.....	113
Tabell 8.1 Krysstabel som viser fordeling etter høy/lav politisk interesse og høy/lav politisk deltakelse.....	118
Tabell 8.2 Logistisk regresjonsmodell med frakobla demokratitilknytning som avhengig variabel. Forklaringsvariabler på elevnivå.	119
Tabell 8.3 Tabell 8.4 Logistisk regresjonsmodell med frakobla demokratitilknytning som avhengig variabel. Forklaringsvariabler på skolenivå, kontrollert for politisk sosialisering i hjemmet.	121
Tabell 0.1 Svarfordeling på spørsmål i kunnskapstesten. Prosent.	149

Figurer

Figur 1.1 Sammenhengen mellom kunnskap, holdninger og verdier, engasjement og deltakelse i demokratisk kompetanse.	16
Figur 2.1 WrightMap Demokomp - 34 kunnskapsspørsmål og 3215 elevsvar, logit.....	33
Figur 3.1 Politisk sosialisering i hjemmet. Prosent. N(2427/2414)	44
Figur 3.2 Grad av enighet i påstanden «sosiale medier er min hovedkilde til nyheter. Prosent. ...	46
Figur 3.3 Nyhetsinteresse og aktiv politisk- og samfunnsorientert mediebruk. Prosent.....	47
Figur 4.1 Ulike grunner for at elevene lar være å si meningen sin i diskusjoner. Prosent.....	55
Figur 4.2 Grad av ubehag ved å ytre seg om ulike tema. Prosent.....	56
Figur 4.3 Prosentfordeling av elevsvar på mål om åpent klasseromsklima.....	57
Figur 4.4 Fordeling av elevsvar på to spørsmål om diskusjonsklimaet (n=2653/2629).....	58
Figur 4.5 Fordeling av elevsvar på tre spørsmål om medvirkning, (n=2715).....	60
Figur 5.1 Tetthetsplott, skår på kunnskapstest (gjennomsnitt 100, standardavvik 20). Med 20-prosent inndelinger markert	66
Figur 5.2 Tetthetsdiagram for fordeling av kunnskapsnivå for henholdsvis Demokomp og ICCS 2022.	67
Figur 5.3 Kunnskapsnivå etter utdanningsprogram, innvandrerbakgrunn og kjønn	69
Figur 5.4 Elevenes kunnskapsnivå etter foreldres utdanningsbakgrunn, utdanningsprogram (studieforberedende) og innvandrerbakgrunn, justert for kjønn	70
Figur 5.5 Elevenes kunnskapsnivå etter foreldres utdanningsbakgrunn, utdanningsprogram (yrkesfag) og innvandrerbakgrunn, justert for kjønn	70
Figur 5.6 Gjennomsnitt og standardavvik på kunnskapstesten for ulike utdanningsprogrammer	71
Figur 5.7 Gjennomsnittsskår og standardavvik per skole	72
Figur 5.8 Gjennomsnittlig grunnskolepoeng versus kunnskapsskår på skolenivå	74
Figur 5.9 Ulike mål på skolemotivasjon. Prosent.	76
Figur 5.10 Elevenes opplevelse av lærerstøtte. Prosent.	79
Figur 5.11 Effekter av lærerstøtte, elevmedvirkning og åpent klasseromsklima på ulike kunnskapsnivå.	80

Figur 5.12 Prosentfordeling av svar på hvor mye elevene opplever at de lærer om fem sentrale tema i demokratiopplæringa. (n=2710 ~ 2698).....	86
Figur 6.1 Tillit til ulike institusjoner og grupper. Prosent.....	92
Figur 6.2 Støtte til likebehandling av ulike grupper. Prosent.	94
Figur 6.3 Syn på godt medborgerskap. Prosent.....	98
Figur 7.1 Tro på at en selv eller folk generelt kan påvirke de som bestemmer i samfunnet. Prosent.....	104
Figur 7.2 Prosentfordeling av svar på variabler innen politisk mestringstro.....	105
Figur 7.3 Interesse for politikk og samfunnsspørsmål. Prosent.	106
Figur 7.4 Affektiv dimensjon ved politisk interesse. Prosent.	107
Figur 7.5 Hvor ofte elever snakker om fem aktuelle politiske tema. Prosent.....	108
Figur 7.6 Deltakelse i ulike politiske aktiviteter siste 12 måneder. Prosent.....	110
Figur 7.7 Intensjon om framtidig deltakelse. Prosent	111





Innledning

Ungdoms demokratiske kompetanse (Demokomp) er en nasjonal kartleggingsstudie av demokratisk kompetanse blant elever i videregående skole. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ble studien gjennomført vinteren 2025, hvor 3 215 elever på andre år på videregående skole (VG2) ved 33 skoler besvarte to spørreskjemaer: I tillegg deltok elever, lærere, ansatte i elevtjenesten¹ og i skoleledelsen ved to caseskoler på kvalitative intervjuer. I denne rapporten presenterer vi hovedfunn fra det samlede datamaterialet.

Det betyr altså at vi både har surveydata som kan si noe om omfang og sammenhenger, men også kvalitative data som bidrar med en utvidet beskrivelse hvor de kvantitative dataene kommer til kort. Vi erfarer at de kvantitative og kvalitative dataene «snakker godt sammen», og vi finner ikke noen som tyder på at analyser av det ene datamaterialet gir resultater som motsier resultater fra analysene av det andre datamaterialet. Det er likevel slik at det kvantitative datamaterialet er «kjernen» i analysedelen av rapporten.

Elevene som deltar i studien, går altså andre år på videregående skole og de aller fleste er derfor i det året de fyller 18 år. Da de fylte ut spørreskjemaene vinteren 2025 var de i den siste fasen av sin grunnutdanning, de var førstegangselgere ved stortingsvalget høsten 2025 og russekullet våren 2026. Denne alderskohorten (2007-generasjonen) er også samme alderskohort som gjennomførte *ICCS 2022-studien* (International Civic and Citizenship Education Study)², som måler elevenes demokratisk kompetanse på ungdomsskolen (9. trinn). På samme måte som ICCS, omfatter Demokomp en *kalibrert kunnskapstest*, som måler elevenes *demokratiske kunnskaper* (civic knowlegde). Demokomp er ikke hovedsakelig en oppfølgingsstudie av ICCS 2022-studien, men vi har brukt mange elementer fra ICCS i utformingen av måleinstrumentene i Demokomp og i analysene gjør vi enkelte sammenligninger mellom de to studiene.

Demokomp er den første systematiske kartleggingen av demokratisk kunnskap blant norske elever på videregående skole siden CivEd-studiens *upper secondary*-modul i 2001 (Mikkelsen et al., 2002; Amadeo et al., 2002). Demokomp lukker dermed et tidsgap på drøyt to tiår hvor elever på videregående skole i praksis har vært fraværende fra komparativ kunnskapsforskning på feltet³. Vårt hovedfokus er demokratiopplæring i videregående skole, men vi ser også på hvordan demokratisk kunnskap og kompetanse utvikles i samspillet mellom skole, hjem og media.

1. 1 Formål og problemstillinger

Politisk sosialisering og opplæring har vært et sentralt mandat for norsk skole siden 1814. Formuleringene har variert, men målet har vært å utdanne elever til demokrati og medborgerskap (Solhaug, 2021). I norsk skoletradisjon har idealet om å utvikle *gagns menneske* stått sentralt. Begrepet viser til et menneske som bidrar til fellesskapet gjennom ansvar og deltakelse. Selv om begrepet i stor grad forsvant fra læreplanene mot slutten

¹ Elevtjenesten er et tilbud på mange skoler som skal støtte elever og består av fagpersoner som rådgiver, helsesykepleier og miljøarbeidere som kan hjelpe med personlige utfordringer, skolearbeid eller sosiale problemer. Målet er å bidra til at elever har det bra og får best mulig utbytte av skolehverdagen.

² <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>

³ Som et tillegg til ICCS 2027 skal det gjennomføres datainnsamling blant elever i samme aldersgruppe som gjennomførte Demokomp-undersøkelsen. Det vil imidlertid ikke bli gjennomført noen kunnskapstest blant elevene på videregående skole. Av de nordiske landene er det kun Sverige og Danmark som har valgt å delta i ICCS 2027 Grade 11 Module.

av 1900-tallet, særlig etter L97, videreføres ideen i nyere formuleringer om demokrati, medborgerskap og aktiv samfunnsdeltakelse (Berge & Stray, 2012).

I en tid hvor demokratier, også i vår del av verden, er under press og forvitrer, er det en økt bevissthet om skolens betydning for bygging av *demokratisk beredskap* (Borge & Langø, under publisering; Borgebund & Børhaug, 2024; Storstad et al., 2025). Det vil si vår evne til å verne om og stå opp for demokratiet. Det betinger kunnskap for å gjenkjenne trusler mot demokratiet, vilje og evne til å motarbeide antidemokratiske krefter. Videregående skole er i så måte en særlig viktig arena, fordi elevene her står i overgangen mellom ungdomstid og voksent medborgerskap.

Tradisjonelt skiller vi mellom primær- og sekundærsosialisering. Primærsosialiseringen skjer i familien, hvor grunnleggende normer, verdier og holdninger formes. Sekundærsosialiseringen foregår på arenaer utenfor hjemmet, særlig i skolen, og handler om å møte og tilegne seg samfunnets bredere normer og forventninger. I skolen skjer dette både gjennom undervisning og gjennom skolens praksiser, relasjoner og institusjonelle rammer. I denne studien er derfor både lærere, ledelse og elevtjeneste inkludert som datakilder.

I arbeidet med demokratiopplæring er det heller ikke tilstrekkelig å se på skolen som en isolert arena. Elever kommer inn i skolen med ulike erfaringer og ressurser som påvirker hvordan de møter undervisning om politikk, samfunn, demokrati og medborgerskap. Skolen skal bygge videre på, men også utfordre disse erfaringene. Demokratiopplæring handler ikke bare om kunnskap om institusjoner og politiske prosesser, men også utvikling av holdninger, empati, kritisk vurderingsevne og evne til å delta respektfullt i samfunnsdebatt.

Mediene er en tredje viktig sosialiseringsarena. Der tradisjonelle, redaktørstyrte medier tidligere formidlet samfunnsdebatt og politisk informasjon, har sosiale medier i dag en dominerende rolle. Gjennom digitale plattformer møter unge både nyheter, meninger og perspektiver, men også desinformasjon, affektstyrte debatter og algoritimestyrte informasjonsstrømmer. Dette påvirker både hvordan unge forstår politikk og hvordan de ser på deltakelse og ytring. Samtidig utfordrer det skolens rolle som trygg læringsarena for demokratisk dannelse.

Demokratiopplæring må derfor forstås i et *samspill mellom hjem, skole og medier*. Hjemmet kan gi viktige ressurser, fortolkninger og samtalepraksiser, mens skolen kan fungere både som kunnskapsarena, øvingsarena og korrigerende arena. Mediene, og særlig de sosiale mediene, tilfører samtidig referanser og erfaringer som både kan støtte og utfordre skolens arbeid. Å studere demokratiopplæring i videregående skole krever derfor et helhetlig blikk på disse sosialiseringsprosessene. Dette er et perspektiv vi har med oss gjennom hele rapporten, før vi avslutningsvis løfter fram sentrale utfordringer for demokratiopplæringen for videregående skole spesielt, men også for norsk skole generelt.

Studien har som mål å gi et helhetlig bilde av hvordan det står til med unges demokratiske beredskap, samt å undersøke om det finnes systematiske forskjeller i demokratisk kompetanse mellom ulike elevgrupper. Et særlig spørsmål er om ulikheter som tidligere er dokumentert blant elever på ungdomstrinnet - blant annet knyttet til sosial bakgrunn og kjønn - også gjør seg gjeldende blant elever som er i ferd med å avslutte videregående opplæring.

Studien belyser følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan står det til med unges demokratiske kompetanse mot slutten av videregående opplæring, målt gjennom demokratikunnskap, støtte til demokratiske verdier og politisk interesse, engasjement og deltakelse?
- På hvilke områder av demokratisk kompetanse er eventuelle forskjeller størst, og hvilke elevgrupper kan ha behov for styrket opplæring i demokrati og medborgerskap?
- I hvilken grad samsvarer mønstrene blant elever i videregående opplæring med funn fra tidligere studier av yngre elever?
- Finnes det systematiske forskjeller i demokratisk kompetanse mellom ulike grupper av elever?
- Hvordan utvikles demokratisk kompetanse i samspill mellom skole, hjem og medier?

- Hva kjennetegner elever som står i fare for demokratisk utenforskap, og hvilken betydning har politisk sosialisering i hjemmet og forhold i skolen for unges demokratiske tilknytning?

Studien tar utgangspunkt i at utdanningssystemet spiller en sentral rolle i å forberede unge på demokratisk deltakelse. Resultatene kan derfor bidra til kunnskap om hvordan demokratiopplæringen fungerer for elever som nærmer seg voksent medborgerskap, og gi et empirisk grunnlag for videre utvikling av skole, utdanningspolitikk og forskning på ungdoms demokratiske kompetanse.

1.2 Demokratisk kompetanse

I denne rapporten anvender vi samme forståelse av demokratisk kompetanse som benyttes i ICCS-studien, hvor demokratisk kompetanse måles og forstås gjennom tre dimensjoner: (1) *kunnskap*, (2) *holdninger og verdier* og (3) *engasjement og deltakelse*. Disse dimensjonene anses som viktige læringsmål ved demokratiopplæring (Schulz, et al., 2025; Storstad, et al., 2025; Storstad & Dahl, 2025) og de er tydelig til stede i norske læreplaner (LK20).

Kunnskap er nødvendig for at elevene skal kunne forstå det som skjer i verden og verden, og for fortolkning, refleksjon og resonering (analytisk tenkning). Demokrati forutsetter *informerte borgere* (Milner, 2002) som anvender demokratikunnskap som grunnlag for sitt engasjement og deltakelse i samfunnet (Schulz, et al., 2025). Kunnskap er en forutsetning for kritisk tenkning – å kunne reflektere over ulike politiske posisjoner er blant annet en forutsetning for å danne egne meninger. Kunnskap har også positiv effekt på vår tro på at vi er i stand til å delta og påvirke politiske prosesser (politisk mestringstro), øker vår evne til å identifisere trusler mot demokratiet og stå opp mot antidemokratiske krefter (Becker, 2004; Caprara et al., 2009; Hadjar & Schlapbach, 2008; Jackson, 1995; Milner, 2002; Storstad et al., 2023). Det er også en relativt etablert sammenheng mellom kunnskap og deltakelse blant voksne medborgere, hvor utdanning, sammen med politisk kunnskap og forståelse anses å være viktige faktorer for høy deltakelse (Verba et al., 1995).

Sammenhengen mellom kunnskap og deltakelse blant yngre medborgere er ikke like tydelig, men er en viktig faktor for *informert og konstruktiv deltakelse* (Dahl & Vesterdal, 2025; Torney-Purta & Amadeo, 2017). Det trolig lettere å gjøre seg opp en mening, argumentere for den og velge deltakelsesform, om man har kunnskap om og forståelse av politiske institusjoner, demokratiske spilleregler, det politiske systemet og sentrale konfliktlinjer. Kunnskap er altså viktig for *kvaliteten* på deltakelsen (Carpini & Keeter, 1996; Galston, 2001; Milner, 2002). I Demokomp måles kunnskapsdimensjonen gjennom en egenutviklet kunnskapstest som er beskrevet i en egen metoderapport (Grut et al., 2026), samt i kapittel 2.

Holdninger- og verdidimensjonen omfatter forståelse av og støtte til sentrale demokratiske verdier og holdninger. De demokratiske verdiene er grunnlaget for hvordan man kan leve sammen i et mangfoldig, men inkluderende politisk fellesskap (Storstad et al., 2025). Et felles demokratisk verdigrunnlag gjør at utfordringer, konflikter og motsetninger lettere kan håndteres innenfor en demokratisk ramme (Stray, 2011). I overordnet del av LK20, om skolens verdigrunnlag, fastslås det at «opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9), og blant de konkrete verdiene som trekkes fram er likeverd, toleranse og respekt.

I læreplanverket er de demokratiske verdiene også koblet til mangfold, toleranse for ulikhet og som motvekt til fordommer, diskriminering og vern av minoriteter. Støtte til demokratiske verdier bygger toleranse og evne til å håndtere meningsmangfold og uenighet, samt evne til å se meningsmotstandere som *legitime deltakere* i demokratiet – ikke fiender man misliker. Det er med andre ord en viktig *motkraft* til ulike former for polarisering (Schedler, 2023). I Demokomp har vi valgt å fokusere på verdier som omhandler nettopp likeverd og toleranse i form av holdninger til likebehandling av ulike grupper.

Tillit er også et viktig element ved demokratiske holdninger – det er en *grunnholdning* som styrker følelsen av et politisk fellesskap, fremmer deltakelse og stabilitet i form av oppslutning om beslutninger og politikk (Dalton, 2004; Devine, 2024; Hetherington, 2005; Rabben, 2025). Vi har undersøkt tillit til politiske institusjoner, media og kunnskapsinstitusjoner, for å gi et bredt bilde av unges tillit til viktige institusjoner i demokratiet.

Siste del av verdi- og holdningsdimensjonen som er vektlagt i Demokomp, er *holdninger til medborgerskap*, det vi omtaler som *medborgerskapsorientering*. Disse holdningene handler om hva elevene anser som viktig handlinger for å være en *god medborger* (Dalton, 2008; Schnaudt, 2024). Studier viser at medborgerskapsorientering påvirker både hvorvidt man deltar politisk og på hvilken måte man engasjerer seg (Copeland & Feezell, 2017; Dalton, 2008). Det er en målsetning med demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole å utdanne aktive medborgere, men det sies ikke noe om hvilke former for aktivitet som skal vektlegges. Analyser av elevenes medborgerskapsorienteringer kan imidlertid si oss noe om hva elevene selv vektlegger, hva de forventer av seg selv og andre i samfunnet, samt hva de oppfatter som viktig i dagens samfunn.

Engasjement- og deltakelsesdimensjonen skal bygge opp under det faktum at demokrati forutsetter deltakelse – at vi stemmer ved valg, delta i samfunnsdebatter eller i ulike samfunnsprosjekter. Læreplanen viser til at skolen skal utvikle *evne til medvirkning og aktiv samfunnsdeltakelse*, og målet om aktivt medborgerskap er det formålet ved demokratiopplæringen som nok er tydeligst til stede i LK20.

Politisk deltakelse er et bredt begrep. På den ene siden inkluderer det et sivilt engasjement og mer «passive» handlinger som å interessere seg for politikk, følge med i nyheter eller å diskutere med politikk med venner. På den andre siden, handler det også om mer politisk aktive handlinger som å stemme, være partimedlem eller å delta demonstrasjoner (Amnå & Helander, 2022; Dahl & Vesterdal, 2025; Storstad & Klein, 2025). Det er derfor en stor bredde av deltakelsesformer skolen skal gi unge handlingskompetanse til å delta i.

I Demokomp undersøkes denne dimensjonen på to måter. For det første gjennom *faktisk deltakelse*: hvordan unge engasjerer seg og deltar politisk og tanker om fremtidig deltakelse. For det andre undersøker vi disposisjoner som *fremmer deltakelse*. Det er flere faktorer som fremmer deltakelse, men politisk interesse er en av de viktigste predikatorene (Prior, 2019). For unge er det vist at politisk mestringstro er en viktig påvirkning på sannsynligheten for deltakelse (Dahl & Vesterdal, 2025; Maurissen, 2018; Reichert, 2016). Derfor er det disse to som er prioritert i Demokomp.

Til sammen utgjør altså kunnskap, holdninger og verdier, samt engasjement og deltakelse det som kan forstås som *demokratisk kompetanse*. Denne kompetansen er en forutsetning for hvordan unge forholder seg til og deltar i demokratiet og i samfunnets små og store fellesskap. De ulike dimensjonene er viktige hver for seg, men de er også *gjensidig avhengige av hverandre*. For eksempel er det ikke tilstrekkelig å ha kunnskap om demokratiske institusjoner, dersom man mangler interesse for deltakelse eller har verdier som går på tvers av de demokratiske prinsippene. Det er først i spillet mellom kunnskap, verdier, holdninger og vilje til deltakelse, at grunnlaget for aktivt medborgerskap utvikles. Sammenhengen mellom de tre dimensjonene kan illustreres i et venndiagram (figur 1.1).



Figur 1.1 Sammenhengen mellom kunnskap, holdninger og verdier, engasjement og deltakelse i demokratisk kompetanse.

Som allerede nevnt er alle de tre dimensjonene ved demokratisk kompetanse synlig i skolens læreplanverk, og som vi redegjør nærmere for i neste avsnitt.

1.3 Demokratiopplæringen i videregående skole – formål og progresjon

Skolens demokratimandat har vært en viktig del av læreplanene gjennom hele 1900-tallet (Solhaug, 2021). Innføringen av LK20 representerer en videre forsterkning av den demokratiske opplæringa, hvor demokrati og medvirkning vektlegges som en del av skolens verdigrunnlag, og demokrati og medborgerskap ble innført som et *tverrfaglig tema* som skal inkluderes i alle fag. I tillegg styrkes demokratiopplæringen i samfunnsfaget, hvor demokratiforståelse og deltakelse ble innført som et av fem kjerneelementer.

Det finnes mange formuleringer om demokrati og medborgerskap i LK20. Samlet kan disse forstås som tre overordnede mål for demokratiopplæringen i skolen. I det følgende diskuteres hva disse målene innebærer, og hvordan de kan knyttes til ulike dimensjoner av demokratisk kompetanse. En gjennomgang *Overordnet del* og læreplanene i samfunnskunnskap og norsk (LK20), peker på tre sentrale mål for skolens demokratiopplæring⁴.

1. Å utvikle forståelse for demokratiske verdier og prinsipper

Å gi elevene kunnskap om og forståelse for grunnleggende demokratiske verdier er en sentral del av skolens *verdimandat*. Et tydelig formål er at elevene skal utvikle kunnskap om og forståelse for verdier som menneskeverd, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, rettsstatsprinsipper og menneskerettigheter. I tillegg vektlegges forståelse for og oppslutning om demokrati som styreform, maktfordeling, demokratiske beslutningsprosesser, respekt og toleranse for mangfold samt beskyttelse av mindretallsrettigheter.

Læreplanverket viser også en tydelig progresjon i hvordan elevenes møte med disse verdiene er tenkt utviklet gjennom skoleløpet. På de yngste trinnene vektlegges elevenes erfaringer med demokratiske verdier gjennom fellesskap, regler, rettferdighet og retten til å bli hørt. På mellomtrinnet og ungdomstrinnet utvides dette ved at elevene i større grad skal kunne knytte verdiene til samfunnsinstitusjoner, rettigheter og historiske og samtidige eksempler. I videregående opplæring utdypes forståelsen ytterligere ved at elevene forventes å kunne analysere politiske systemer, maktforhold, ideologier og globale sammenhenger.

2. Å utvikle aktivt medborgerskap og demokratisk handlingskompetanse.

Dette målet knytter seg til demokratiopplæringens deltakelsesdimensjon. Aktivt medborgerskap framstår som et tydelig kompetansemål i læreplanverket, selv om begrepet ikke er definert eksplisitt. Det kan likevel forstås som at elevene skal utvikle evnen til å delta aktivt i samfunns- og demokratilivet. Elevene skal ikke bare lære om demokrati og utvikle demokratiske verdier, men også bli handlende medborgere som bidrar i fellesskapet, samarbeider med andre og engasjerer seg i samfunnsspørsmål lokalt, nasjonalt og globalt.

Dette hovedmålet innebærer også å utvikle elevenes handlingskompetanse i demokratiske prosesser, for eksempel gjennom å diskutere, ta standpunkt, deltakelse i beslutningsprosesser og forsøke å påvirke politiske spørsmål. Målet er å gjøre unge i stand til å utøve engasjement og innflytelse på en kompetent og konstruktiv måte.

Også her er progresjonen gjennom skoleløpet tydelig. For de yngste elevene vektlegges erfaringer med medvirkning i nære sammenhenger, som i klassen og på skolen. Senere utvides perspektivet til å omfatte lokalsamfunnet, før fokuset etter hvert rettes mot deltakelse i politiske, sosiale og digitale fellesskap på nasjonalt og globalt nivå. I videregående opplæring skal elevene i tillegg kunne se sammenhenger mellom medborgerskap, arbeidsliv og samfunnsansvar.

3. Å fremme kritisk tenkning og evne til meningsbrytning

I læreplanene er det særlig to konkrete demokratiferdigheter som vektlegges: *evne til kritisk tenkning og meningsbrytning*. At disse ferdighetene vektlegges handler trolig om at dette er kompetanser som anses som særlig viktig i møte med dagens samfunn. Evnen til kritisk tenkning knyttes særlig til det å vurdere innhold

⁴ Dette er en annen læreplananalyse enn den som ligger til grunn for kunnskapstesten og som det vises til i metodekapitlet (kapittel 2). I denne diskusjonen er fokus kun på hva som kan trekkes ut som sentrale mål for demokratiopplæringa overordnet framfor hvordan de kan konkretiseres ned i kunnskapsmål.

og påvirkning fra medier, skille mellom fakta og feilinformasjon, og som grunnlag til å ta informerte valg og standpunkt.

Evne til meningsbrytning betyr blant annet å lære å uttrykke egne meninger, lytte til andres synspunkter, ha forståelse for ulike perspektiver og diskutere saklig og konstruktivt. Kompetansen kobles gjerne til å leve i et demokrati med mangfold, hvor toleranse og respekt for ulikhet viktig. Det er i tillegg en viktig forutsetning for å drive konstruktive politiske diskusjoner og bidra til en god, offentlig, demokratisk debatt.

Hvordan progresjon er tenkt når det gjelder kritisk tenkning og evne til meningsbryting, er ikke like tydelig som for de to andre formålene, men generelt er for eksempel slik at man ofte starter med trening i å uttrykke egne meninger og lytte til andres og skape en bevissthet om hvordan ord og handlinger påvirker andre. Senere beveger man seg over til å inkludere arbeid med kildekritikk, argumentasjon og refleksjon over digitale spor, personvern og mediepåvirkning, før man går over til mer avansert analyse av tekster, medier, ideologier og samfunnsdebatt, samt etisk vurdering av ytringsfrihetens grenser og demokratiske dilemmaer.

1.3.1 Demokratikunnskap - den implisitte dimensjonen i læreplanene

Når læreplanmålene i LK20 vurderes i lys av begrepet demokratisk kompetanse, finner vi at sentrale aspekter ved demokratisk kompetanse er dekket, men det er også grunnlag for noen kritiske refleksjoner. Ambisjonsnivået i læreplanen er høyt, og demokrati og medborgerskap uttrykkes gjennom en rekke brede formål knyttet til elevenes *utbytte av opplæringen*. Samtidig er ikke alle dimensjoner av demokratisk kompetanse *like tydelig formulert*. Særlig framstår kunnskapsdimensjonen som mer *implisitt* enn eksplisitt i læreplanverket, noe som kan få betydning for hvordan demokratiopplæringen forstås og praktiseres i skolen.

Når kunnskapens rolle framstår som noe utydelig i LK20, henger det trolig sammen med at læreplanverket er tydelig *kompetansebasert* snarere enn *innholdsbasert*. At målene i LK20 primært er formulert som kompetanser elevene skal utvikle, framfor konkrete kunnskaper eller faglige innholdsområder, er kritikk mange har rettet mot LK20 (Rosland, 2025). I den grad kunnskap løftes fram, skjer det særlig i *Overordnet del* og i fagets formål, ofte formulert som kunnskap om og forståelse av demokratiske prinsipper, institusjoner og spilleregler. Samtidig knyttes kunnskapen gjerne til andre mål, særlig til elevenes evne til å delta i demokratiske prosesser – kunnskap skal altså gi handlingskompetanse.

Læreplanen kan derfor leses slik at kunnskap ikke framstår som et selvstendig *mål i seg selv*, men snare som et *middel* for å utvikle støtte til demokratiske verdier og aktiv deltakelse. At læreplanverket i liten grad konkretiserer hvilke kunnskaper elevene trenger for aktivt medborgerskap, kan imidlertid skape utfordringer i praksis. Det kan føre til forskjeller i hva lærere vektlegger, variasjon mellom klasserom og opplevelse av et relativt diffust rammeverk. Dette er også et poeng som trekkes fram i evalueringen av LK20 (Furberg et al., 2026). Det betyr også at når vi har utviklet en egen test for å måle elevenes kunnskaper om demokrati og medborgerskap, har vi ikke kunnet «plukke» spørsmål direkte fra læreplanverket, men lent oss på våre faglige vurderinger av hvordan vi best mulig måler demokratisk kunnskap (se kapittel 2).

Et annet forhold gjelder læreplanens sterke vektlegging av deltakelse – det signaliseres tydelig at aktiv deltakelse er hovedformålet. Litt avhengig av hva man legger i begrepet «aktiv», kan dette imidlertid være et for ambisiøst mål. Det kan også diskuteres om det gir et realistisk bilde av hvor mye aktiv deltakelse et velfungerende demokrati egentlig behøver. Amnå og Ekman (2013) viser for eksempel at *politisk passivitet ikke nødvendigvis er et demokratisk problem*. Det avgjørende er ikke at alle deltar aktivt til enhver tid, men at borgere er informerte, følger med og har vilje og evne til å delta når situasjonen krever det. Piepenburg og Arensmeier (2020) argumenterer i en lignende retning når, de fremhever at målet med demokratiopplæringen bør være å utvikle *handlingskapable medborgere*. Det vil si borgere som har kunnskap og ferdigheter til å handle politisk når de opplever behov for det. I dette perspektivet blir hovedmålet å gi elever *forutsetninger* for å kunne delta, snarere enn å gjøre kontinuerlig deltakelse til et mål i seg selv. Et mål for demokratiopplæringen kan derfor være å utvikle *interesserte, engasjerte og informerte medborgere* som, mens de er i konstant «bakvakt», holder seg oppdatert på det som skjer i samfunnet og som rykker ut «når det blir krevet», for å sitere nest siste strofe i nasjonalsangen.

En tredje punkt gjelder *tydeligheten* i skolens demokratimandat. På den ene siden er demokratiopplæring klart framhevet i læreplanverket, og det er liten tvil om at dette er en sentral del av skolens samfunnsoppdrag. Samtidig er formuleringene ofte åpne og relativt lite konkrete. I svensk forskning er demokratioppdraget i skolen blitt beskrevet som uttalt, men upresist (Ekman & Pilo, 2024). Det vil si at målene er tydelig formulert,

men at det er stor frihet i hvordan de skal konkretiseres i praksis. Den norske læreplanen kan på mange måter forstås på en lignende måte. Den presenterer brede mål, men gir relativt få føringer for hvordan disse skal realiseres i undervisningen. Begreper som «demokratisk deltakelse», «respekt» og «medborgerskap» konkretiseres i begrenset grad, noe som gir lærere betydelig handlingsrom. Samtidig kan dette gjøre det uklart hva som faktisk kreves for å oppfylle demokratimandater, og hvordan arbeidet skal vurderes.

Innføringen av demokrati og medborgerskap som *tverrfaglig tema* som kom med LK20, kan også bidra til en viss uklarhet. Evalueringer av LK20 viser at lærere i stor grad er positive til de tverrfaglige temaene (Brandmo et al., 2025), men at det samtidig oppleves usikkerhet knyttet til hva tverrfaglighet innebærer i praksis og hvordan temaene skal integreres i undervisningen (Karseth et al., 2020). Evalueringen av LK20 peker også på at temaene krever betydelig tolkningsarbeid for å konkretiseres i undervisning, og stiller spørsmål ved om læreplanbeskrivelsene gir tilstrekkelig retning for skolens arbeid (Furberg et al., 2026). En ytterligere utfordring som er løftet fram i debatten, er at lærere kan oppleve det som krevende å undervise i demokrati uten faglig fordypning i samfunnsfag (Bakke, 2025).

1.4 Politisk sosialisering

Politisk sosialisering viser til prosessen hvor mennesker utvikler politisk identitet, verdier og atferd som er relativt varig gjennom livet (Neundorf & Smets, 2015). Det handler altså om politisk utvikling, læring og overføring av politisk kultur til nye generasjoner, og hvordan det skjer i møter med ulike aktører og på ulike arenaer i samfunnet.

Selv om politisk sosialisering er en livslang prosess, forstås ungdomstid og tidlig voksenalder som en særlig viktig formativ periode (Janmaat & Hoskins, 2022). Holdningene, verdiene og atferden som etableres i denne perioden kan være relativt stabile og har ofte betydning for holdninger, verdier og atferd senere i livet (Storstad & Dahl, 2025). Det gjør at den politiske sosialiseringen i ungdomstiden er viktig fordi den legger grunnlaget for framtidig samfunnsdeltakelse og hver enkelt sin politiske identitet.

Det er flere sosialiseringsarenaer og -aktører som kan være viktige for unges politiske utvikling. Fra de nære kontekstene rundt elevene som familie, venner og nabolag, til sentrale institusjoner elevene er en del av, som skole og idrettslag, og til samfunnsaktører som media. Det er derfor viktig å se den politiske sosialiseringen som skjer i skolen i sammenheng med andre aktører som påvirker elevenes politiske utvikling.

Vi vet at den politiske sosialiseringen som skjer i hjemmet kan ha relativt stor betydning for hvorvidt og hvordan unge selv blir politisk engasjerte (Dinas, 2014), og vi har derfor valgt å inkludere denne arenaen i analysene. Vi har også inkludert perspektiver på og analyser av media som sosialiseringsarena. Media har blitt en viktig rammefaktor for unges demokratiske kunnskaper, holdninger og engasjement (Storstad & Dahl, 2025), politisk informasjon og meningsdannelse (Yarchi et al., 2020), og er en arena hvor unge møter offentlig debatt og lærer diskusjonskultur (Karlsen & Steen-Johnsen, 2023). Siden unge representerer en gruppe med høyt mediebruk, spesielt når det kommer til sosiale medier, utgjør derfor (sosiale) medier en viktig rammefaktor for både politisk sosialisering og skolens demokratiopplæring.

1.4.1 Skolen som sosialiseringsaktør

Det er vanskelig å empirisk måle og fastslå *effekten* av demokratiopplæringen. Politisk kompetanse påvirkes av mange faktorer, hvor flere utvikles etter at elevene har avsluttet grunnopplæringen. I tillegg er mye av forskningen casestudier som undersøker undervisningsformer eller elevforståelser, men som ikke kan dokumentere effekter (se Storstad & Dahl, 2025 for en oversikt). Systematiske litteraturstudier kan derfor være nyttige for å oppsummere hva forskningen viser om dokumenterte effekter. Et eksempel er *School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies* (Teegelbeckers et al., 2023).

I likhet med Demokomp-studien skiller Teegelbeckers et al. (2023) mellom tre dimensjoner av demokratisk kompetanse: kunnskap, verdier og deltakelse. Studien inkluderte kvantitative intervensjonsstudier fra grunnskole, videregående og høyere utdanning. Av 2093 identifiserte studier oppfylte 51 studier kvalitetskriteriene og dekket til sammen 54 utdanningsintervensjoner. Analysen viser fem undervisningsmetoder med særlig effekt på elevenes demokratiske kompetanse:

1. *Instruksjon kombinert med klasseromsdiskusjon*: styrker kunnskap om politikk og demokrati samt evne til å håndtere uenighet.
2. *Smågruppearbeid*: fremmer politisk engasjement og håndtering av uenighet.
3. *Praktiske oppgaver (application assignments)*: øker kunnskap, intern politisk mestringstro og bruk av medier til politiske formål.
4. *Samfunnsprosjekter*: styrker intern politisk mestringstro og politisk engasjement.
5. *Demokratisk beslutningstaking gjennom rollespill eller skoleprogrammer*: påvirker kunnskap, politisk mestringstro (intern og ekstern), håndtering av uenighet, politisk engasjement og tillit til politikk og demokrati.

Metoder der elever samhandler, øver og anvender samfunns- og demokratirelaterte problemstillinger, og hvor læreren fungerer som veileder eller fasilitator, viser størst effekt på demokratisk kompetanse (Teegelbeckers et al., 2023). Undervisning som kombinerer lærerledede og elevaktive tilnærminger, ser ut til å fremme den bredeste utviklingen av slike kompetanser.

Vår studie er ikke en effekt- eller intervensjonsstudie, men, bygd på tidligere forskning om hva som kan ha betydning for elevenes demokratiske kompetanse, analyserer vi betydningen åpent klasseromsklima og elevmedvirkning har for utvikling av demokratisk kompetanse.

Åpent klasseromsklima viser til elevenes opplevelse av klasserommet som en trygg arena for å uttrykke meninger, delta i diskusjoner og møte ulike synspunkter, der læreren oppmuntrer til meningsutveksling (Torney-Purta et al., 2001). Begrepet handler dermed om opplevelsen av ytringsrommet og muligheten til å erfare meningsbrytning og respekt for meningsmangfold. En rekke studier viser at åpent klasseromsklima har positiv sammenheng med politisk engasjement (Campbell, 2008; Torney-Purta et al., 2001), politisk mestringstro (Pasek et al., 2008; Sohl & Arensmeier, 2015) og politisk kunnskap (Lin, 2014; Persson, 2015; Storstad et al., 2023).

Det har lenge vært en etablert forståelse av at reelle demokratierfaringer bidrar til å utvikle ferdigheter for demokratisk deltakelse og støtte til demokratiske prosesser (Dewey, 2000; Borgebund & Børhaug, 2023; Stray, 2011). Slike erfaringer kan for eksempel være å skrive leserinnlegg, delta i lokalmiljøet, utforme klasseregler eller medvirke i undervisnings- og vurderingsformer. I norsk skole har særlig deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser, som elevråd og debatter, blitt vektlagt (Borgebund & Børhaug, 2023).

Tidligere studier viser at elevmedvirkning kan ha positiv betydning for blant annet deltakelsesvilje (Youniss et al., 1987) og politisk mestringstro (Pasek et al., 2008). En litteraturstudie finner også at formelt elevdemokrati kan styrke ferdigheter som samarbeid, kommunikasjon og problemløsning, samt elevers forståelse av demokratiske prosesser og møteorganisering (Mager & Nowak, 2012). Evalueringen av LK20 fremhever dessuten elevmedvirkning som viktig for læring om tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap (Furberg et al., 2025).

I denne studien avgrenses medvirkning til elevenes *opplevelse av innflytelse i skolen*. Vi måler opplevd medvirkning både i klasserommet og på skolenivå, uten å knytte det til bestemte aktiviteter. For at demokratiske erfaringer skal bidra til læring, er det avgjørende at elevene opplever reell innflytelse, ikke bare symbolsk deltakelse (Andersson, 2019). Derfor vektlegger vi elevenes opplevelse av medvirkning fremfor hvordan den konkret organiseres.



Kunnskap er en forutsetning for kritisk tenkning – å kunne reflektere over ulike politiske posisjoner er blant annet en forutsetning for å danne egne meninger.

Et annet mål for skolen er å bidra til *sosial utjevning*, også når det gjelder demokratisk kompetanse. Ved å gi alle elever kunnskap og ferdigheter til å delta i demokratiet, er ambisjonen å redusere sosiale forskjeller i politisk deltakelse. Samtidig viser forskning at læringsutbyttet av demokratiopplæring ofte påvirkes av sosioøkonomisk bakgrunn. Elever og skoler i områder med høyere sosioøkonomisk status, har gjerne høyere demokratisk kompetanse og videreutvikler denne gjennom skolegangen, noe som kan bidra til å reproducere forskjeller i demokratisk deltakelse (Amnå & Helander, 2022).

Samtidig finnes det studier som peker mot at demokratiopplæring kan ha en utjevnende effekt. En analyse av Skolevalgsundersøkelsen 2017 viser at elever som oppgir skolen som sin viktigste kilde til informasjon om politiske saker, oftere har lav politisk interesse. Dette tyder på at skolen kan være en særlig viktig kunnskapskilde for elever som ellers ikke er politisk interesserte (Solhaug, 2021). Studier viser også at et åpent klasseromsklima kan være særlig positivt for elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn eller innvandrerbakgrunn (Biseth et al., 2021; Campbell, 2008; Damiani & Caponera, 2018). Forholdet mellom påvirkning fra hjem og skole er derfor en viktig dimensjon, og vi inkluderer også politisk sosialisering i hjemmet (se kapittel 1.4.2).

1.4.2 Foreldre som sosialiseringsaktør

Hjemmet og familien regnes som en av de viktigste sosialiseringsarenaene i utviklingen av politiske orienteringer. Forskning viser at familien har betydning for utviklingen av politiske holdninger, engasjement og deltakelse (Jennings & Niemi, 1974; Kroh & Selb, 2009; Verba et al., 2005; Oskarsson et al., 2022). Foreldre som selv er politisk interesserte eller deltar politisk, bidrar ofte til å stimulere barnas politiske engasjement gjennom samtaler om samfunnsspørsmål og ved å formidle politiske verdier. Samtidig har barn av foreldre med høyere utdanning større sannsynlighet for selv å ta høyere utdanning, noe som igjen henger sammen med høyere politisk interesse og deltakelse. Selv om barn ikke nødvendigvis adopterer foreldrenes konkrete politiske standpunkter, viser forskning en tydelig tendens til at politisk engasjerte foreldre oftere har politisk engasjerte barn (Dinas, 2014; Wolak, 2009).

På grunn av sammenhengen mellom utdanning og politisk engasjement måles politisk sosialisering ofte gjennom foreldres utdanningsnivå. Et slikt mål fanger imidlertid ikke alle former for *politiske ressurser* i hjemmet. Klassiske studier av arbeiderklassefamilier har for eksempel vist hvordan politiske holdninger og partiprefranser kan være tett knyttet til familie og lokalsamfunn, særlig i miljøer med sterke bånd til arbeiderbevegelsen (Young & Willmott, 1957). Nyere forskning viser tilsvarende at politisk orientering og deltakelse også er knyttet til klasseidentitet og -tilhørighet, og kan overføres mellom generasjoner gjennom foreldres holdninger og praksiser i hjemmet (Macfarlane, 2022; Terriquez, 2015; Kim & Lim, 2019; Kristensen et al., 2017). Politisk sosialisering i hjemmet kan dermed reflektere både klassebakgrunn og kulturelle ressurser, noe som ikke nødvendigvis fanges opp av foreldres utdanning alene. I tillegg kan ungdom ha begrenset kunnskap om foreldrenes utdanning, og økt utdanningsnivå i befolkningen reduserer variasjonen i variabelen. I denne rapporten måles derfor politisk sosialisering i hjemmet mer direkte, gjennom hvor ofte foreldre snakker med barna om politiske saker og i hvilken grad de forsøker å stimulere barnas politiske engasjement.

Med utgangspunkt i Pierre Bourdieus teori kan politiske holdninger forstås som en del av individets *habitus* - et system av varige disposisjoner som formes gjennom sosialisering i bestemte sosiale omgivelser (Bourdieu, 1984; 1990). Habitus utvikles gjennom sosialisering inn i og internalisering av, de livsbetingelsene mennesker vokser opp under, og påvirker hvordan individer oppfatter, vurderer og handler i verden. Politisk sosialisering i familien bidrar dermed til å forme en *politisk habitus* - et sett av kognitive og normative orienteringer mot politikk og samfunn. Denne habitusen bringer unge med seg inn i skolen og påvirker hvordan de forstår, tolker og deltar i demokrati- og medborgerskapsopplæringen, samt hvilket utbytte de får av den.

Skolen blir dermed en arena der elevenes allerede etablerte, men fortsatt formbare, politiske disposisjoner møter nye perspektiver, erfaringer og kunnskap. Dette kan bidra både til reproduksjon og videre utvikling av politiske orienteringer. Samtidig formes politiske holdninger og identiteter ikke bare gjennom sosiale strukturer, men også gjennom elevenes aktive refleksjon og bearbeiding av erfaringer. Med Anthony Giddens' begrep om *refleksiv modernitet* (Giddens, 1991) kan unge forstås som aktører i kontinuerlig identitetsutvikling. Politisk identitet formes derfor både i samspill med foreldres påvirkning og gjennom refleksjon, diskusjon og til dels motstand mot foreldrenes holdninger (Davan & Eriksen, 2024). Slik kan skolen «åpne dører mot verden og framtida og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring», som det står i avsnittet om opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1. 4. 3 Media som sosialiseringsaktør

I dag er media for mange unge nærmest synonymt med sosiale eller digitale medier. Den raske teknologiske utviklingen har endret både hvordan vi mottar informasjon og hvordan vi deltar i samfunnsdebatten. Dette innebærer at den politiske sosialiseringen i økende grad skjer i digitale rom, på plattformer som både informerer, engasjerer og påvirker. Dette skaper nye utfordringer for demokratiopplæringen (Storstad & Dahl, 2025).

Fra ungdomstiden øker mediers betydning som sosialiseringsarena (Shah, 2008), samtidig som unges mediebruk øker betydelig. Fra 13-årsalderen er nesten alle ungdommer på sosiale medier, og fra 17-18-årsalderen regnes over halvparten som storforbrukere (Medietilsynet, 2024a). Medier skiller seg fra andre sosialiseringsarenaer ved at unge i stor grad selv bestemmer hva de eksponeres for. I motsetning til påvirkning fra hjem og skole, har ungdom derfor større kontroll over egen mediebruk og dermed også over deler av sin politiske sosialisering (Ohme & de Vreese, 2020).

Medier kan påvirke politisk sosialisering på flere måter. For det første fungerer medier som en viktig kilde til politisk informasjon og kunnskap. For mange unge er sosiale medier den viktigste nyhetskilden (Foss, 2022), og hvordan politiske saker presenteres - for eksempel som konflikt, skandaler eller konstruktive løsninger - påvirker hvordan unge oppfatter politikk. Forskning viser blant annet at unges bruk av sosiale medier har betydning for hvordan de orienterer seg mot samfunnet (Ekström et al., 2014) og hvordan de forstår sin egen medborgerrolle (Shehata et al., 2016).

For det andre eksponeres unge gjennom medier for ulike rollemodeller. Influensere og andre synlige aktører kan bidra til å forme holdninger og atferd, for eksempel ved å forsterke politiske meninger (Muth & Peter, 2023) eller ved å inspirere til bestemte livsstiler og verdier, som mer bærekraftige forbruksmønstre (Dekoinck & Schmuck, 2022). For det tredje fungerer medier som en arena der unge møter normer for politisk debatt. Debatter på nett kan ofte være preget av en skarp tone og konfronterende retorikk (Karlsen et al., 2017), noe som kan påvirke unges oppfatninger av hvordan politisk uenighet uttrykkes og håndteres.

Nyhetseksponering i sosiale medier skjer ofte indirekte. Bergström og Belfrage (2018) viser at eksponeringen i stor grad avhenger av venner og opinionsledere som deler nyheter i sine nettverk. Nyheter blir dermed ofte noe man «snubler over» i feeden, heller enn noe man aktivt oppsøker (Vaccari & Valeriani, 2021). Røsok-Dahl og Ihlebæk (2024) beskriver dette som en slags sosial «medisin» fra sosiale medier - man får i det minste med seg noe.

Samtidig innebærer denne tilfeldige eksponeringen ikke nødvendigvis at unge faktisk engasjerer seg i nyhetene (Kümpel, 2020). Mens Røsok-Dahl og Ihlebæk (2024) framhever denne eksponeringen som positiv, argumenterer Kümpel (2020) for at den kan forsterke informasjonsforskjeller. Han beskriver dette som en *Matteuseffekt*: De som allerede er politisk interesserte får mer informasjon, mens de som er mindre interesserte i politikk i mindre grad oppsøker eller bearbeider nyheter og dermed blir relativt sett dårligere informert.

Det er godt dokumentert at sosiale medier har blitt unges foretrukne nyhetskilde (Medietilsynet, 2024a; 2024b). Nyheter når ofte unge via plattformer som TikTok, Snapchat og YouTube, og i mindre grad gjennom tradisjonelle nyhetsmedier. I denne studien har vi ikke kartlagt nyhetsbruk i detalj, men inkludert et spørsmål om hvor viktig sosiale medier er som nyhetskilde for elever i videregående skole (se kapittel 3.3). I motsetning til politisk sosialisering i hjemmet, har vi ikke inkludert mål på politisk sosialisering via media som forklaringsvariabel i analysene. Hovedårsaken er at det er vanskelig å måle mediebruk i et samfunn preget av økende grad av *mediatisering*, der medier er integrert i stadig flere deler av hverdagslivet og er mer eller mindre allestedsnærværende.

Neijens og de Vreese (2016) omtaler måling av mediebruk i et digitalt medielandskap som et uløselig problem (wicked problem), og Chadwick (2017) argumenterer for at det vanskelig å identifisere hvilke informasjonskilder som faktisk påvirker individers politiske orienteringer. Det vil si at det både er vanskelig å finne *valide mål på mediebruk* og måle medieeffekter. Vi har på mange måter «tatt konsekvensen av» dette og valgt å diskutere hvordan media som politisk sosialiseringsaktør påvirker demokrati- og medborgerskapsopplæringen i skolen spesielt.

1.5 Demokomp i kontekst – aktuelle debatter

Demokomp-undersøkelsen publiseres samtidig som det pågår flere skolepolitiske debatter. Vi tar ikke direkte posisjon eller stilling i disse debattene, men resultatene fra Demokomp-studien har tydelig relevans for de pågående skolepolitiske debattene. Selv om vi her foregriper flere av hovedresultatene fra analysene, finner vi det nødvendig for å konkretisere relevansen av resultatene fra studien.

For det første har resultater og analyser fra vår studie åpenbart betydning for debatten om kunnskapens posisjon i skolen og skolenes læreplanverk. Denne debatten har egentlig pågått siden utviklingen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som representerer en videreføring av kompetansebaserte læreplaner, til forskjell fra innholdsbaserte læreplaner før LK06. Mye av kritikken rettet mot LK20 har handlet om at kompetansemålene blir vage, og det er uklart hva som skal være det grunnleggende kunnskapsinnholdet i skolen.

I diskusjoner om demokratiopplæringen mer spesifikt, stilles det spørsmål ved hvorvidt abstrakte læreplaner egentlig gir bedre forutsetninger for deltakelse i demokrati og samfunn. Et lærereksempel er lektor Jan Jørgen Skartveit (2026), som argumenterer mot en for abstrakt og urealistisk læreplan, hvor det forventes at elevene skal reflektere over komplekse samfunnsutfordringer uten å ha fått nødvendig kunnskapsgrunnlag for å kunne forstå og gjøre seg opp selvstendige meninger. Skartveit frykter at resultatet blir dårligere demokratisk bevissthet. Et annet eksempel er lektor Anne Marie Bakke (2025) som spør hvordan man kan undervise i demokrati som tverrfaglig tema, når man ikke har samfunnsfaglig skoleing.

Fra forskerhold handler kritikken blant annet om konsekvenser av at det som tidligere var definert som viktig faginnhold, ikke lenger gjenfinnes i læreplanene. Ryen og Jøsok (2025) etterlyser for eksempel henvisninger til demokratiske institusjoner som Storting, regjering, domstoler og valgordninger i LK20, og er bekymret for statusen til fagkunnskap i demokratiopplæringen. De diskuterer videre hvordan forståelsen av demokrati og deltakelse endres, når målet om aktivt medborgerskap frakobles fra de institusjonene som er rammen for det meste av politisk deltakelse. Børhaug (2017) har en lignende argumentasjon, hvor han uttrykker at grunnlagsdokumentene for LK20 pekte mot en *avpolitisert og individuell politisk opplæring*. Resultatene fra Demokomp støtter opp under samme kritikk. Vi finner empirisk dekning for at det er behov for økt vektlegging av kunnskapsdimensjonen i demokratisk kompetanse, samt at «skoen trykker spesielt» på kunnskap om politiske institusjoner, det politiske systemet og grunnleggende forståelse av demokratiske begreper.

I forlengelse av debatten om (fag)kunnskapens plass i læreplanene, diskuteres det om hvorvidt det er behov for en *læreplanreform*. Det er igangsatt et arbeid med utvikling av *nasjonale innholdslister* for enkelte fag i grunnskolen (deriblant samfunnsfag). Disse er tenkt som støtte til lærere for å skape et mer konkret, felles innhold i fag og arbeid med progresjon. Listene skal bygge på kompetansemålene, de skal være frivillige å bruke og skal være klare til skoleåret 2026/2027 (Kunnskapsdepartementet, 2026; Utdanningsdirektoratet, 2026a). Utkastet til innholdslister i samfunnsfag, norsk, samisk og musikk kommer samtidig som vi ferdigstiller denne rapporten og vi har derfor ikke mulighet til å gå konkret inn i forslagene til listenes innhold.

Om «problemet» er løst med nasjonale innholdslister, er det imidlertid uenighet om, og det pekes på at det er de kompetansebaserte læreplanmålene som er hovedproblemet, og nasjonale innholdslister vil ikke bidra til å tydeliggjøre hva det faglige innholdet verken skal eller bør være (Æsøy et al., 2025). Det er derfor mange som fortsatt argumenterer for at det er behov for en ny reform som gjeninnfører innholdsbaserte læreplaner. Vi finner i vår studie en tydelig kritisk holdning blant lærere. De forteller om en læreplan med *komplekse, overambisiøse, diffuse og ikke målbare* kompetansemål som er umulig å oppfylle innenfor de få timene samfunnskunnskapsfaget har til rådighet. Problemet forsterkes av at lærerne opplever at kunnskapsgrunnlaget elevene har med seg fra ungdomsskolen er for svakt, og dårligere enn hva det var for noen år siden. De må derfor bruke mye tid på å fylle kunnskapshull elevene har med seg inn i videregående skole.

Siden det såkalte PISA-sjokket i 2003, som viste at, ikke bare presterte norske elever dårligere enn de gjorde da de deltok i den første PISA-undersøkelsen i 2000, men som eneste nordiske land skåret norske elever nå under OECD-gjennomsnittet (Jensen et al., 2023), har resultater på internasjonale studier⁵ og nasjonale prøver, preget debatten om norsk skolepolitikk (Sjøberg, 2014; Hovdenak, 2014; Colbjørnsen, 2021; Helsvig, 2022;

5 Norge deltar i fem internasjonale studier (PISA, TIMSS, ICILS, PIRLS, ICCS) som alle inngår i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, hvor hovedformålet er å bidra med et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag for skoleutvikling.

Malkenes, 2025). Fra midten av 2010-tallet har norske elevers prestasjoner i de internasjonale studiene falt merkbart, og i tillegg peker en rekke andre piler også i negativ retning (bl.a. svakere motivasjon, mindre tid brukt på skolearbeid, økt fravær) (Bakken, 2025; Jensen et al., 2023; Storstad et al., 2023), og i den pågående skoledebatten søkes det etter forklaringer på det «nye PISA-sjokket». Mens enkelte mener svaret er skjermbruk i skolen, etterlyser andre en mer praktisk skole som løsning.

I Meld. St. 34 (2023–2024) vises det nettopp til at regjeringen ønsker mer praktisk, aktiv og variert læring som et overordnet tiltak på de negative trendene. Resultatene fra Demokomp er relevant for flere deler av tiltakene og utfordringene som skisseres i Stortingsmeldingen. Blant mulige årsaker til de negative utviklingstrekkene uttrykker utvalget en bekymring for digitalisering og skjermbruk, noe de blant annet anser som utfordrende for konsentrasjon og læring. Herunder trekkes det fram at sosiale medier har blitt en viktig del av unges liv og at medieutviklingen et utviklingstrekk skolen må forholde seg til. I kapittel 9 diskuterer vi sentrale områder for utvikling av demokratiopplæringen i skolen, og her peker vi på hvordan sosiale medier, direkte og mer indirekte, er en del av disse utfordringene.

Utvalget foreslår ikke en læreplanreform, men foreslår støttende tiltak for å styrke spesifikke eksterne sentre og ressurser skolene kan anvende for en forbedret demokratiopplæring, kritisk tenkning og elevmedvirkning (Meld. St. 34 (2023–2024)). Selv om vår studie viser at skolene benytter aktører, arenaer og arrangementer utenfor skolen i demokratiopplæringen, peker skolene på en rekke praktiske årsaker til at de ikke brukes i stor grad. Våre funn synes å underbygge annen forskning på samme tema – mens læreplanene oppfordrer til bruk av alternative læringsarenaer som de nasjonale sentrene, minnesteder eller kommunens rådhus, brukes disse i relativt liten grad (Reitan, 2025).

I Meld. St. 34 (2023–2024) framheves elevmedvirkning som et virkemiddel for å gjøre skolen mer praktisk og relevant for elevene. Meldingen foreslår blant annet å styrke elevmedvirkningen i demokratiopplæringen. Som faglig grunnlag viser utvalget til OECDs arbeid om *student agency* (OECD, 2019), og argumenterer for at økt elevmedvirkning kan bidra både til mer praktisk orientert undervisning og til økt læringsmotivasjon blant elever. I OECD-rapporten henvises det til forskning som viser at «når elevene får spille en aktiv rolle i å bestemme hva og hvordan de skal lære, blir de mer motiverte for å lære, og det er mer sannsynlig at de definerer egne mål for læringen» (Meld. St. 34 (2023–2024), s. 65). Med støtte i samme OECD-rapport slår utvalget fast, at elevmedvirkning øker sannsynligheten både for at elevene «lærer å lære», at de deltar, stiller spørsmål, har åpne og ærlige diskusjoner, uttrykker uenighet og kommer med utfordrende utsagn (Meld. St. 34 (2023–2024), s. 65). Det stopper imidlertid ikke med dette, utvalget finner også at OECD-rapporten dokumenterer at «dette øker elevenes evne til å analysere og være kreative i problemløsningen», samt at de «får en sterkere følelse av autonomi og blir mer trygge på å jobbe sammen (Meld. St. 34 (2023–2024), s. 65).

Elevmedvirkning er en av undervisningstilnærmingene som undersøkes i Demokomp, men vi finner liten til ingen sammenheng mellom elevmedvirkning og økt demokratisk kompetanse. Skoleintervjuene peker også på en del opplevde utfordringer med tilrettelegging av medvirkning på skolene. I tillegg viser vi til litteraturstudier på temaet som understøtter våre funn og vi finner derfor våre resultater som relevante også for arbeidet med en mer praktisk skole.

Demokomp-studien er også relevant for arbeidet til Utvalget for fellesskolens framtid (fellesskoleutvalget), kanskje nettopp fordi demokratisk kunnskap er selve grunnpilaren for elevenes demokratiske beredskap, og at denne kunnskapen i dag er for svak og ujevnt fordelt. Samtidig dokumenterer studien at skolen faktisk kan kompensere for ulikheter i elevenes bakgrunn gjennom tydelige faglige forventninger, støtte og inkluderende fellesskap – noe som treffer kjernen i fellesskolemodellen. Funnene problematiserer også en utvikling der individualisering og elevmedvirkning som valgfrihet kan svekke skolens rolle som demokratisk fellesskap, og viser at å åpne klasserom alene ikke er nok uten solid faglig forankring. Til sammen gir dette et bidrag til utvalgets kunnskapsgrunnlag: Skal fellesskolen lykkes med sitt samfunnsoppdrag, må demokratiopplæringen i større grad bygge på felles kunnskap, forpliktende deltakelse og sterke faglige strukturer, ikke bare generelle ferdigheter og individuelle valg.

I tillegg har Kunnskapsdepartementet igangsatt et arbeid med å utvikle framtidens videregående opplæring, der Utdanningsdirektoratet har fått i oppdrag å utrede ny struktur og nytt innhold i studieforbereende utdanningsprogram og i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram, inkludert samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2026b). Arbeidet er en del av oppfølgingen av Fullføringsreformen og innebærer blant annet en gjennomgang av fag- og timefordelingen, samt vurdering av hvilke fag og kompetanser alle elever

bør ha felles. Målet er å utvikle en struktur som bedre forbereder elever på videre studier, arbeidsliv og samfunnsdeltakelse. Prosessen er foreløpig i en tidlig fase, og våren 2026 gjennomføres en innspillsrunde der ulike aktører inviteres til å bidra i diskusjonen om framtidas videregående opplæring.

Resultater fra Demokomp skriver seg også inn som relevant for dette arbeidet. Ikke minst fordi vi belyser forskjeller mellom utdanningsprogrammene. Vi finner både tydelige mønstre, men også at det er forskjeller mellom utdanningsprogrammene som ikke følger et tydelig skille mellom studieforberedende utdanningsprogram på den ene siden, og yrkesfaglige på den andre. I tillegg er resultatene fra kunnskapstesten, samt lærernes opplevelser av elevenes kunnskapsnivå og -innhold og mulighet til å nå ambisjonene i LK20, direkte relevant for ny struktur og innhold i samfunnskunnskap som er et av fellesfagene i videregående skole. Lærerne peker på at kunnskapsgrunnlaget elevene har med seg fra ungdomsskolen er for svakt, og svakere enn tidligere. De strever spesielt med å forstå grunnleggende demokratiske begreper, og lærerne bruker mye tid på det de mener er repetisjon fra ungdomsskolen. Dette problemet forsterkes av at LK20 oppleves overlesset med ambisjoner og kompetansemål, som i tillegg er uklare, samt at samfunnskunnskapsfaget kun har 84 timer til rådighet⁶. Vi finner altså at det er grunnlag for at man både ser nærmere på samfunnskunnskapsfagets innhold, progresjon, struktur og timetall.

⁶ Elever på utdanningsprogram for studiespesialisering har samfunnskunnskap på VG1, mens de andre utdanningsprogrammene har faget på VG2.

1.6 Rapportens struktur

I dette delkapitlet gjør vi rede for hvordan rapporten er strukturert og hva som behandles i de ulike kapitlene. Alle analysekapitlene avsluttes med en punktvis oppsummering av hovedfunn.

Kapittel 2 redegjør for metodisk tilnærming og datagrunnlaget. I denne delen gjøres det først rede for utviklingen av kunnskapstesten, piloteringen og hvordan kunnskap måles i Demokomp. Videre gjøres det rede for utvalget og representativiteten i den kvantitative delen av undersøkelsen, før utvalget og innsamlingen av de kvalitative dataene beskrives. Til slutt fremlegges analyseteknikkene.

I kapittel 3 er fokuset på det bredere arbeidet med skolens demokratiopplæring utenfor undervisningen ved å se på skoleledelsen og elevtjenestens roller. Denne delen bygger særlig på de kvalitative dataene. Kapitlet ser også på skolens demokratiopplæring i lys av sosialiseringssaktører utenfor skolen. Først ved å diskutere hvordan politisk sosialisering i hjemmet påvirker unges politiske utvikling, før kapitlet diskuterer medias rolle i unges politiske sosialisering, særlig gjennom influensere som meningspåvirkere og sosiale media som nyhetskilde.

I kapittel 4 rettes oppmerksomheten mot hva som skjer i undervisningen og i klasserommene. Her belyser vi hvilke utfordringer lærerne opplever i demokratiopplæringen, hvilke tilnærminger og ressurser de bruker, samarbeidet med eksterne aktører og bruken av alternative læringsarenaer. Vi gjør et dypdykk i to tilnærminger til demokratiopplæring. Først ser vi på diskusjoner og åpent klasseromsklima, og trekker fram to sentrale utfordringer lærerne opplever: kontroversielle elevutsagn og det tause klasserommet. Deretter ser vi på elevmedvirkning, både fra elevenes perspektiv og skoleaktørene. Til slutt belyser vi skolevalget som en del av demokratiopplæringa. Dette delkapitlet kombineres kvantitative og kvalitative data.

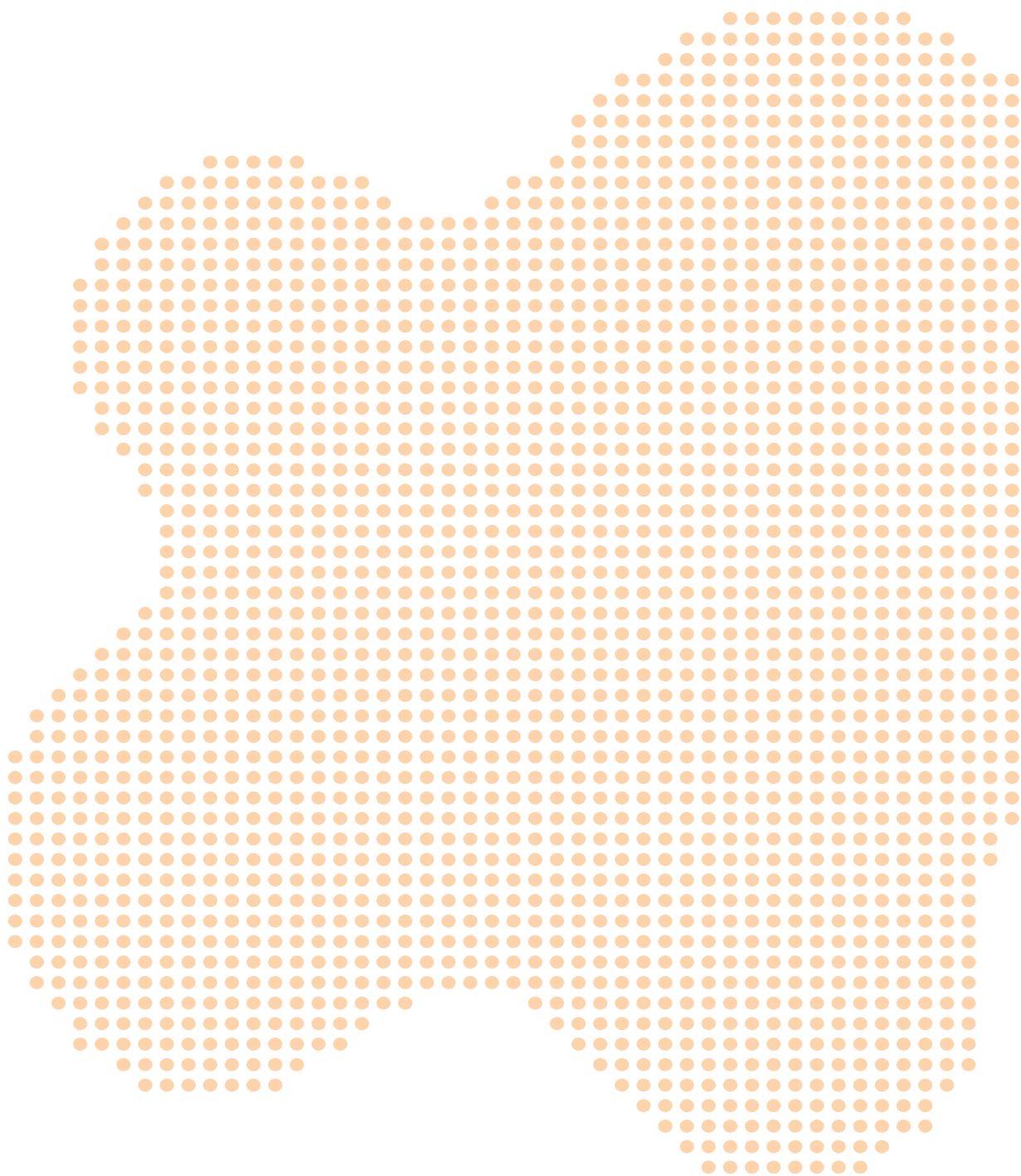
Kapitel 5 analyserer demokratisk kunnskap. Først ved å se på elevenes kunnskapsnivå, utvikling fra ungdomsskolen og hvilke forskjeller vi ser mellom skoler og utdanningsprogram. Deretter belyses individuelle forskjeller etter kjønn og innvandrerbakgrunn. Videre analyseres hvordan elevenes motivasjon kan være en viktig faktor for kunnskap, før vi ser på lærerens betydning. Siste del av kapitlet ser på samfunnskunnskapsfaget og lærernes opplevelser av det strukturelle rammeverket og elevenes kunnskapsnivå. Her belyses også hvilke tema kunnskapstesten viser at elevene mestrer og ikke mestrer, før vi ser på hva elevene opplever at de lærer mye om og ikke. Denne delen bygger i stor grad på de kvantitative dataene, men suppleres med kvalitative.

Kapitel 6 fokuserer på verdidimensjonen ved demokratisk kompetanse. Her belyser vi først ungdommenes tillit til ulike demokratiske institusjoner og grupper som vitenskap og media. Videre analyseres støtte til likebehandling som demokratisk verdi. Til slutt ser vi på hvordan tillit og støtte til likbehandling har sammenheng med kunnskapsnivå, klasseromsklima og elevmedvirkning.

I kapittel 7 er oppmerksomheten på deltakerdimensjonen demokratisk kompetanse gjennom ulike aspekter. Her belyses unges politiske mestringstro, politisk interesse, engasjement, deltakelse i nåtid og fremtidig deltakelse. Til slutt analyseres sammenhenger mellom aspekter ved deltakelsen og kunnskapsnivå, klasseromsklima og elevmedvirkning.

Kapittel 8 fokuserer på mulige risikofaktorer for og konsekvenser av demokratisk utenforskap, og hvorvidt skolen kan bidra til å forbygge at unge kobles av samfunnet.

I siste kapittel, kapitel 9, løfter vi fram hvordan rapporten peker på særlig tre sentrale utfordringer for demokratiopplæringa i videregående opplæring: hvilken rolle kunnskap skal ha, utfordringer tilknyttet klasseromsdiskusjoner og bygging av demokratisk fellesskap.





1 Kg produkt



2

17

7

6

4

1.4

0.7

2

Metode og datagrunnlag

I dette kapitlet viser vi hvordan vi bygde opp og gjennomførte undersøkelsen og vurderer kvaliteten på dataene. I en egen metoderapport gir vi en detaljert gjennomgang av utvalg, pilotering, testing og psykometri (Grut et al., 2026).

2.1 Kunnskapstestens konstrukt, pilotering og utprøving

Tidligere undersøkelser, blant annet Karakterstøttende utvalgsprøve i samfunnsfag for tiende trinn og IEAs CIVED-undersøkelse fra 1999 for videregående skole (Mikkelsen et al., 2002), viser at elever ofte ikke svarer på alle oppgavene i en kunnskapstest. Da vi analyserte kunnskapsoppgavene i ICCS 2022 med IRT (Item Response Theory) og sammenholdt dette med tidligere probabilistiske analyser av Elevundersøkelsen, fant vi at vi kunne måle ferdigheter i demokrati og medborgerskap med et *redusert* oppgaveomfang. Analysene av de tidligere undersøkelsene viste samtidig at mange av oppgavene ikke skilte godt nok mellom elevenes kunnskapsnivå, og dermed ikke var nødvendige for å få et godt konstrukt.

For Demokomp ønsket vi derfor å begrense antallet kunnskapsspørsmål, både for å frigjøre tid til flere bakgrunns- og holdningsspørsmål og for å gjøre undersøkelsen mer gjennomførbar. Med et mindre spørsmålsmateriale kunne vi både motivere flere skoler til å delta og øke sannsynligheten for at elevene fullførte mest mulig av undersøkelsen. Vi satte derfor et samlet tidsomfang for gjennomføringen til maksimalt én skoletime (45 minutter), gjerne noe mindre. Av samme grunn holdt vi all oppgavetekst på et forståelig og forsvarlig minimum. Vi utviklet oppgavene gjennom grundig pilotering og klasseromsvalidering, der både elever og lærere ga konkrete innspill til formuleringer og forståelse.

For å utvikle spørsmålene til kunnskapstesten gjennomførte vi en *læreplananalyse* basert på gjeldende læreplan i samfunnskunnskap fellesfag VG1/VG2 (SAK01-01). Vi konsulterte også læreplanene for samfunnsfag i grunnskolen (SAK01-04) og for norsk og samfunnskunnskap for voksne (GNS01-01), i tillegg til Overordnet del i Kunnskapsløftet (LK20). Hensikten var å *identifisere kjernen i kompetanseorienteringen*, forstå progresjonen i faglige forventninger og tilpasse prøvene til det læreplanene sier at elevene skal lære.

I tillegg gjennomførte vi en *lærebokanalyse* av de fire dominerende lærebokutgavene i samfunnskunnskap (Dahle et al., 2020; Engelen et al., 2020; Evjen & Gjerde, 2021; Holgersen et al., 2021). Vi vurderte både innholdsoversikter og lister over stikkord og fagbegreper og sammenholdt dem med kompetansemålene i gjeldende læreplan. For å analysere tematiske prioriteringer anvendte vi også et rammeverk for sammenligning av svenske VG-læreverk i samfunnsfag, som gjorde det mulig å identifisere sentrale temaer og temaer som skilte seg ut i fagformidlingen (Arensmeier, 2018).

På bakgrunn av læreplananalysen søkte vi etter *internasjonal litteratur* om kunnskapskonstrukt innen demokrati og medborgerskap, blant annet i Scopus, SSCI og Google Scholar. IEAs undersøkelser CIVED og den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen (ICCS) fungerte som en sentral faglig referanse for å utvikle konstruktet til kunnskapstesten. Vi søkte også etter litteratur som refererte til ICCS og lignende studier, med vekt på forskning fra etablerte demokratier. Inspirert av konstruktet i CIVED/ICCS, den eneste internasjonale komparative undersøkelsen på feltet, planla vi kunnskapstestens konstrukt relatert til *fire temaer*, knyttet til:

1. Samfunnssystemer og institusjoner
2. Demokratiske prinsipper
3. Samfunnsengasjement
4. Medborgerskapsroller og identitet

For IEA/ICCS fungerer disse tematiske områdene som et bredt og internasjonalt robust innholdskart over hva *civic knowledge* omfatter, men ikke som en uttømmende beskrivelse av alle faktorene som inngår i begrepet. Hensikten er å sikre god innholdsdekning, samtidig som en viss grad av overlapp mellom områdene er nødvendig for å muliggjøre trendmåling og tolkning av endringer over tid.

Disse tematikkene samsvarer godt med hvordan læreplanen (SAK01-01) og Overordnet del (LK20) beskriver demokratisk kompetanse som kunnskap. Det gjelder både

- hvordan samfunnet er organisert og styres gjennom *systemer og institusjoner*
- hvilke *grunnleggende demokratiske prinsipper* og menneskerettigheter som begrunner og avgrenser maktutøvelse og ytringer
- hvordan *deltakelse, meningsbrytning og påvirkning* foregår i praksis, også i en digital offentlighet der kildekritikk og digital dømmekraft er nødvendig
- hvordan *medborgerskap formes* av identitet, sosialisering, mangfold og inkludering, med særlig vekt på likeverd og forebygging av diskriminering.

Den tematiske inndelingen ivaretar fagets *kjerneelementer* (demokrati og medborgerskap, kritisk tenkning og perspektivmangfold) og dekker et bredt spekter av *kompetansemål*, fra politiske systemer og arbeidsliv til menneskerettigheter, ytringsfrihet, offentlig debatt og minoritets- og majoritetsperspektiver. Ambisjonen vår var likevel ikke å utvikle fire selvstendig validerte konstrukt, men å utforme den endelige kunnskapstesten slik at den fikk en balansert representasjon av IEAs rammeverk i kombinasjon med norsk læreplantenkning. Norge er, kanskje mer enn noen annet land i IEA-samarbeidet, et svært konsolidert demokrati, og forståelsen av spørsmål knyttet til demokrati og medborgerskap er i grove trekk sammenfallende med tenkningen bak IEAs rammeverk (se også Storstad et al., 2023).

CIVED ble gjennomført i Norge i 1999 med 15- og 18-åringer. Det var da andre gang IEA gjennomførte en CIVIC-undersøkelse for 18-åringer; første gang var i 1970, en studie Norge ikke deltok i. CIVED-oppgavene utgjør syklus 1 av ICCS, som senere er gjennomført i Norge i 2009, 2016 og 2022. For aldersgruppen tilsvarende VG2 er det dermed ikke gjennomført en kunnskapsprøve på CIVIC-feltet siden 1999. Det gjorde det viktig for oss å forankre oppgavene i relevante konstrukt, selv om det fantes lite oppdatert materiale å bygge på for denne aldersgruppen – heller ikke fra land som USA, Australia eller Sverige, som har nasjonale kunnskapstester innen *civic/citizenship/samhällskunskap*.

Vi søkte IEA om å bruke flere kunnskapsspørsmål fra CIVED og senere ICCS-sykluser. IEA ga oss tillatelse til å bruke til sammen sju kunnskapsoppgaver fra tre tidligere ICCS-sykluser (IEA 24-021, 25-092, 25-093).

Vi vendte oss deretter til et fagmiljø ved Universitetet i Amsterdam (ten Dam et al., 2020), som etter litteraturgjennomgangen fremsto som ledende innen forskning på politisk sosialisering i skolen. De ga oss anledning til å pilotere oppgaver fra sitt konstrukt. Til sammen elleve oppgaver ble pilotert, og seks av dem ble inkludert i det endelige oppgavesettet. Også de nederlandske oppgavene var utviklet for en aldersgruppe rundt 15 år. Siden oppgaveformatet i Nederland bare hadde to distraktorer (feil svaralternativer), la vi til en tredje for den norske gjennomføringen, slik at formatet ble mer sammenlignbart med oppgaver fra de øvrige kildene.

En oppgave ble også hentet fra Karakterstøttende utvalgsprøve i samfunnsfag for 10. trinn, som NTNU utviklet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2011–2016.

Demokomp-konsortiet utviklet også en rekke egne kunnskapsoppgaver, og 21 av disse inngår i hovedundersøkelsen. Totalt utviklet vi 61 kunnskapsoppgaver som ble pilotert. Piloten ble besvart av 499 elever ved tre videregående skoler, fordelt på 18 klasser. Skolene ble valgt ut med hensyn til studieretninger, størrelse og kjønns sammensetning i elevgruppen, samt geografisk spredning, slik at de rimelig kunne gjenspeile VG2-populasjonen nasjonalt.

Forskerteam fra konsortiet besøkte de tre skolene under og/eller etter piloteringen. Vi gjennomførte fokusgruppeintervjuer med elever, lærere og skoleledelse. Her fikk forskerne konkrete og nyttige kvalitative tilbakemeldinger på ordlyd og semantikk i oppgavene, og disse ble brukt til å justere enkeltoppgaver i kombinasjon med de psykometriske analysene av dataene fra piloten.

2.2 Psykometri av pilotdata

Resultatene fra piloten ble analysert for å fastslå oppgavenes vanskelighetsgrad, hvordan de ulike svaralternativene (distraktorene) fungerte, og hvordan oppgavene skilte mellom elever med lavt og høyt ferdighetsnivå (diskriminering)⁷. Analysene omfattet også undersøkelser av om det var forskjeller mellom elevgrupper (kjønn, innvandrerbakgrunn) i svarmønstrene. Alle analysene ble gjennomført med IRT-metodikk. Hensikten med IRT-analysen var også å undersøke hvordan oppgavene fungerte i forhold til hverandre når det gjaldt vanskelighetsgrad, hvordan de skilte (diskriminerte) mellom elever på ulike nivå, og om noen elevgrupper i særlig grad benyttet gjetting eller sjansesvar. Analysen hadde videre som mål å vurdere i hvilken grad testen som helhet fungerte likt for ulike grupper, som kjønn, innvandrerstatus og utdanningsretningsvalg.

Opgaver som ikke tilfredsstilte de psykometriske kriteriene, ble forkastet. Det gjaldt blant annet oppgaver der svarene var tydelig forskjellige mellom elevgrupper. Videre ble oppgavene valgt for å sikre bredde i vanskelighetsgrad, og oppgaver som diskriminerte godt (skilte tydelig mellom elever med høyt og lavt ferdighetsnivå), ble prioritert. Det ble også lagt vekt på å *sikre variasjon* i oppgavetyper, slik at de fire tematikkene ble representert i undersøkelsen, selv om de ikke var forventet å opptre som egne konstrukt-dimensjoner i den endelige kunnskapsprøven.

På bakgrunn av den psykometriske analysen og resultatene fra de kvalitative undersøkelsene på pilotskolene valgte vi ut 34 oppgaver til hovedundersøkelsen. Vi gjorde også enkelte språklige justeringer av oppgavene. Tabell 2.1 viser temaene for oppgavene, både fra pilot og hovedundersøkelsen.



Til sammen svarte 3215 elever på kunnskapstesten.

⁷ Vi har brukt Mirt-pakken i R til beregningene.

Tabell 2.1 Kunnskapstestens tematikker, pilot og hovedundersøkelse. Antall oppgaver.

Tema/undertema	Pilot	Hovedundersøkelse
Samfunnssystemer og institusjoner	21	13
Økonomi	3	1
Sivilsamfunnet	8	4
Offentlige institusjoner	10	8
Demokratiske prinsipper	20	9
Bærekraft	1	0
Frihet	7	3
Likhet	1	0
Rettsstat	10	6
Solidaritet	1	0
Samfunnsengasjement	14	8
Beslutningstaking	6	3
Deltakelse	3	2
Påvirkning	5	3
Medborgerskapsroller og identitet	6	4
Identitet	1	1
Tilhørighet	2	1
Samfunnsforståelse	3	2
Samlet antall oppgaver	61	34

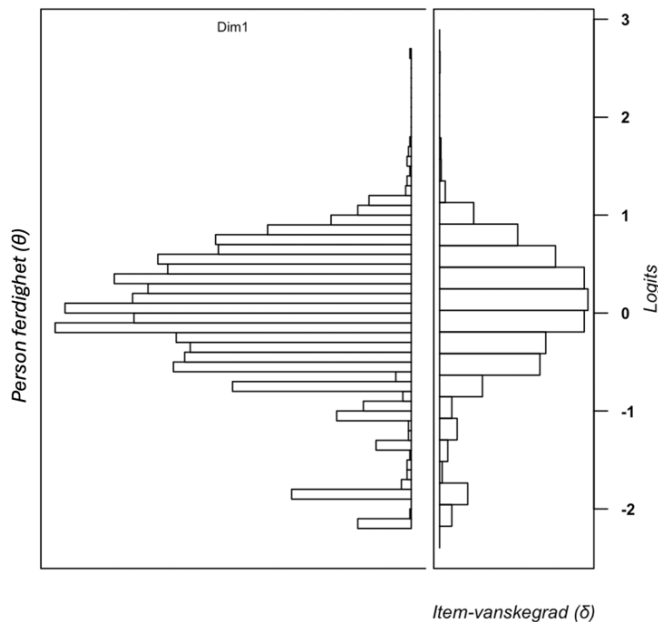
2.3 Kunnskapsskår og oppgavenes vanskelighetsgrad

Vi konstruerte målet for elevenes kunnskapsnivå ut fra dataene ved hjelp av IRT-metodikk, basert på en tre-parameter logistisk IRT-modell⁸. Vi estimerte kunnskapsskåren som en latent variabel fra elevenes svar-responser. I en tre-parametermodell estimerer vi samtidig verdier for ferdighetsnivå, oppgavenes vanskelighetsgrad og graden av gjetning.

Kunnskapsskåren er et *punktestimat* for elevenes kunnskaper. Et punktestimat innebærer målefeil, noe som i multivariate analyser vil gjøre at statistiske sammenhenger blir systematisk undervurdert: målefeilen tilfører tilfeldig støy som reduserer korrelasjoner og gjør regresjonskoeffisienter mindre enn de ville vært med feilfrie målinger. Resultatene vil sannsynligvis være konservative estimer av de sanne sammenhengene. En reliabilitetsberegning ut fra standardfeilene viste imidlertid god reliabilitet, og vi vurderer målefeilene som lave. Fit-analysene (se nedenfor) avdekket i tillegg lite misfit. Vi vurderer derfor punktestimatet som et godt mål for elevenes kunnskapsnivå. Vi har standardisert estimatet til en skala med gjennomsnitt 100 og standardavvik 20.

⁸ Vi har brukt Mirt-pakken i R til beregningene.

Det bør være et godt samsvar for oppgavene i en test slik at det blir både lette og vanskelige oppgaver som samsvarer med elever med høyt og lavt ferdighetsnivå. Et såkalt Wright-diagram sammenstiller fordelingen av elevenes kunnskapsnivåer mot oppgavens vanskelighetsgrad. Figur 2.1 viser et Wright-diagram for Demokomp-kunnskapstesten.



Figur 2.1 WrightMap Demokomp - 34 kunnskapsspørsmål og 3215 elevsvar, logit.

Samlet framstår kunnskapstesten *unidimensjonal*, med et oppgavesett som korresponderer godt med elevs- varenes demonstrerte ferdighetsnivå, slik figur 2.1 synliggjør⁹. Til venstre i figuren ser vi elevene som har svart på oppgavene, plassert i et vertikalstilt søylediagram ut fra sine beregnede ferdigheter (theta-verdier). Til høy- re ser vi oppgavens vanskelighetsgrad kartlagt langs en tilsvarende akse. Nederst er lette oppgaver som også elever med lav ferdighet kan besvare; øverst er de vanskeligste oppgavene som krever høyere ferdigheter. Som vi ser, er det flere oppgaver som måler i midtsjiktet. Det er færre elever – og oppgaver – i hver ende av skalaen, men diagrammet viser at disse likevel er representert/målt i den aktuelle kunnskapstesten.

2.4 Testing av IRT-modell og empiriske data

Resultatene er testet med IRT-metodikk med tanke på «modellfit» for å se om den IRT-modellen for bereg- ningen av kunnskapsnivå samsvarer med de empiriske dataene. Det er en antakelse i IRT at residualene skal være uavhengige; hvis de ikke er det, indikerer det at de empiriske dataene måler noe annet enn bare ferdig- heter (andre underliggende faktorer). Et vanlig krav er at korrelasjonen mellom alle residualene ikke skal overskride 0,2. I våre data er det ingen korrelasjonsverdier som overskrider 0,1. Den høyeste verdien er 0,077. Det indikerer at modellen som helhet har god fit; det er ingen korrelasjon mellom residualene av betydning som tilsier at modellen ikke fanger de empiriske dataene.

Modellen er også testet for å se om den fanger elevenes kunnskapsnivå og oppgavens vanskelighetsgrad. Det gjøres gjennom såkalt «person-fit» og «item-fit» for å se om elevenes svar og oppgavene avviker fra den plausible sammenhengen mellom elevenes ferdighetsnivå og oppgavens vanskelighetsgrad. «Outfit» er et vanlig brukt mål for å si noe om fit, altså om elevenes svar og oppgavene tilfredsstiller Rasch-modellen som er brukt. «Outfit» er et mål som er sensitivt for avvikende svarmønstre. Andelen misfit for elevene («outfit» over

9 Analysene benyttet WrightMap-pakken for item-person-kart i R (Torres Irribarra & Freund, 2024).

2) er 1,5 prosent, og for oppgavene er det ingen oppgaver som har misfit (høyeste «outfit» er under 1,3).¹⁰ Vi har ikke fjernet noen elever i analysene, bortsett fra når det gjelder analyser med kjønn og utdanningsprogram, hvor det er noe høyere andel misfit. Kunnskapstesten måler dermed elevenes kunnskapsnivå godt og har god spredning på måling av ulikt kunnskapsnivå hos elevene.

2.5 Utvalg og representativitet

Vi sendte ut invitasjon til å delta i undersøkelsen til alle norske videregående skoler. Totalt 45 av 396 skoler meldte seg på, noe som tilsvarer 11 prosent av populasjonen av videregående skoler i landet. Mellom påmeldingen og registreringen av informasjon om klassene som skulle delta, trakk sju av de 45 skolene seg. Under selve gjennomføringen falt ytterligere fire skoler fra. Til slutt gjennomførte elever fra 34 videregående skoler undersøkelsen.

Skoler fra elleve av landets fylker deltok. Det var også forskjeller innad i fylkene i hvor mange skoler som deltok og hvor mange elever som svarte. Til sammen svarte 3215 elever på kunnskapstesten.

Når vi skal redegjøre for datas representativitet skiller vi mellom representativitet for kunnskapstesten og for adferds- og holdningsdataene. Grunnen til dette er at elevene fikk to separate spørreskjema hvor kunnskapstesten var det første skjemaet og det andre skjemaet omfattet holdnings- og adferdsspørsmål, i tillegg til spørsmål om elevenes bakgrunn. Det var færre elever som besvarte holdnings- og adferdsskjemaet, enn som gjennomførte kunnskapstesten.

2.6 Kunnskapstesten

Misfit for resultatene, som sagt ovenfor, er så lav at vi ikke har rensset dataene for elever med misfit. Det er derimot forskjell mellom grupper når vi ser på outfit. Både når det gjelder kjønn og utdanningsprogrammer er gjennomsnittlig outfit høyere enn for alle elevene samlet. I tabell 2.2 har vi angitt gjennomsnittlig outfit for de tre kjønnskategoriene som elevene kunne identifisere seg med.

Tabell 2.2 Outfit for hver kjønnskategori

Kjønnskategori	Antall	Gjennomsnittlig outfit - person
Gutt	1211	0,839
Jente	1519	0,828
Annet	105	0,997

Tabellen viser at det er en betydelig høyere verdi på outfit (altså mangel på fit) for de som har svart «Annet» på kjønnskategori. I tillegg er det få som har svart på denne kategorien. For analyser hvor kjønn inngår, har vi derfor bare analysert data fra de som har svart «gutt» eller «jente».

For utdanningsprogram er det to program som har høyere «outfit» (gjennomsnitt rundt 1,0) og svært få respondenter (færre enn 50): Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign og Naturbruk. På grunn av små gruppestørrelser og høyere outfit-verdier har resultatene fra disse programmene blitt utelatt fra analyser hvor programtilhørighet inngår.

¹⁰ Modellen er også testet med tanke på standardfeil og «infit». I begge tilfellene tilfredsstiller modellen kravene med god margin.

Som nevnt ovenfor, har vi data fra skoler i elleve av landets fylker. Vi mangler dermed data fra fire fylker. Vi har testet våre data med vekting og såkalt raking, hvor vi har undersøkt avvik dersom vi justerer vektene slik at dataene samsvarer med nasjonale fordelinger (raking) for kjønn, skoler og fylker.¹¹

Tabell 2.3 viser forskjell i gjennomsnittsskår og standardavvik med vekting av henholdsvis «Kjønn og utdanningsprogram» og «Kjønn, utdanningsprogram og fylke». Vektingen er gjennomført uten kjønnskategorien «annet».

Tabell 2.3 Skår på kunnskapstest, med og uten vekting

Vekt	Gjennomsnitt	Standardavvik	Antall
Ingen vekt	100	20	3215
Kjønn og utdanningsprogram	101,4	19,7	52375
Kjønn, utdanningsprogram og fylke	101,5	19,7	52330

Vektingen viste minimale avvik. Med ingen vekt var gjennomsnittlig kunnskapsskår 100 (SD = 20, n = 3215). Når vi vektet for kjønn og utdanningsprogram, var gjennomsnittsskåren 101,4 (SD = 19,7), og når vi også inkluderte fylke, var den 101,5 (SD = 19,7). Bootstrap-analyser bekreftet at disse avvikene ikke er statistisk signifikante. På bakgrunn av disse resultatene har vi valgt å rapportere de uvektede dataene i analysene nedenfor.¹² Dette kommer også fram med sammenligning med hjelp av Cohens d,¹³ som vist i tabell 2.4.

Tabell 2.4 Forskjeller i skår mellom uvektede og vektete data

Sammenligning	Cohens d
Uvektet vs. Vektet med kjønn og utdanningsprogram	0,07
Uvektet vs. Vektet med kjønn, utdanningsprogram og fylke	0,08
Vektet med kjønn og utd.program vs. vektet med kjønn, utd.program og fylke	0,005

Forskjellen mellom kunnskapsskår med og uten vekting er svært liten relativt til variasjonen i dataene (og ikke signifikant). Vi har derfor bare brukt uvektede data i analysene.

Vi har selvsagt ikke kunnet undersøke de fylkene vi ikke har data fra, så det ligger et usikkerhetsmoment i at data fra de fire fylkene vi mangler data fra, vil kunne forskyve resultatene. For multivariate analyser og for resultatene fra IRT-analysene vil imidlertid slike skjevheter ha marginal betydning, så framtidige dataene fra disse manglende fylkene ville gitt helt andre resultater enn dataene fra de fylkene vi har data fra. Det virker usannsynlig at alle disse fire fylkene samlet skulle bidra til en slik skjevhet. Snarere ser det ut til at også disse fylkene følger et mønster som landets øvrige fylker, både når det gjelder karakterutvikling og utvikling av læringsmiljøet (Dahl, 2022, s. 10).

Vi har data om gjennomsnittlige grunnskolepoeng ved inntak for de skolene som er med i undersøkelsen for 2024, da elevene som gikk i VG2 og er med i undersøkelsen begynte på videregående skole. I Tabell 2.5 viser vi gjennomsnittet og standardavvik for skolene i utvalget vårt og for landet som helhet.

11 Rakingen er gjennomført i R med pakken «Survey» og funksjonen «rake».

12 Signifikanstesten er gjort med bootstrapping (boot-pakken i R) for å sikre en pålitelig estimering av standardfeil enn det som en enkel utregning av standardfeilen fra frekvensfordelingen vil gi.

13 Se vår tolkning av Cohens d nedenfor.

Tabell 2.5 Gjennomsnittlig grunnskolepoeng, opptak høsten 2024.

Skolene i vår undersøkelse	34	43,3	4,41	33,0	51,0
Alle landets videregående skoler	400	41,9	4,42	24,6	55,4

Konfidensintervallene på 95-prosent-nivå ($p=0,05$) for gjennomsnittskåren for «våre skoler» og «alle landets skoler» overlapper. Det innebærer at det ikke er signifikante forskjeller mellom utvalget vårt og landet som helhet når det gjelder gjennomsnittlig grunnskolepoeng ved inntak. Tabellen viser imidlertid at det er en liten forskjell når det gjelder gjennomsnittet. Den viser også at ytterpunktene for alle landets skoler ikke er med i våre data. Våre skoler har også et noe høyere grunnskoleinntak enn landets skoler samlet. Samtidig ser vi at standardavviket er omtrent identisk. Dette innebærer at vi i vårt utvalg har fanget bredden i landets skoler når det gjelder grunnskolepoeng ved inntak, selv om vi ikke har med ytterpunktene. Dette er også et resultat som tyder på at vi har klart å fange et representativt utvalg.

2.6.1 Holdningsspørsmålene

Som nevnt er det et betydelig frafall når det gjelder holdningsspørsmålene, som innebærer en skjevhet i svarene fra elevene. Totalt inneholdt undersøkelsen 166 bakgrunns- og holdningsspørsmål. Elevene svarte på disse spørsmålene etter at de hadde svart på kunnskapsoppgavene. Spørsmålene kom dermed etter at elevene hadde brukt tid på kunnskapstesten. Det ble ikke gjort tiltak for å randomisere rekkefølgen på spørsmålene. Frafallsmønsteret – med høyere gjennomføring tidlig og lavere gjennomføring mot slutten – tyder på at tretthet var en faktor. Dette påvirker validiteten av holdningsdataene, særlig for spørsmål mot slutten av skjemaet.

Frafallet er størst på skolenivå og utdanningsprogram, noe som tyder på at *det ikke er individuelle grunner til frafall, men strukturelle*. Vi har ikke fått rapportert om skoler eller utdanningsprogram som opplevde tekniske problemer. Både tidsnød, eller andre praktiske hensyn knyttet til undervisningen, kan være faktorer som ligger bak en del av frafallet. Vi finner ikke større frafall når det gjelder kjønn eller innvandrerbakgrunn, noe som igjen tyder på et strukturelt problem med frafallet.

Kunnskapsnivået er ujevnt fordelt mellom skoler og utdanningsprogrammer. Frafallet gjør dermed at det er forskjell i kunnskapsnivå hos de som har svart på holdningsspørsmålene og de som har falt fra. Gjennomsnittlig kunnskapsskår for de som har svart på de siste holdningsspørsmålene, er 104, mens den for de som ikke har svart er 94. Det er altså et betydelig lavere ferdighetsnivå hos elevene som ikke har svart enn hos de som har svart. Dette gir en skjevhet i resultatene fra holdningsspørsmålene, som man må ta høyde for i tolkningen av dem. Samtidig er standardavviket for kunnskapsskåren likt for de som har svart på holdningsspørsmålene og de som ikke har svart. Dette betyr at bredden i svarene på holdningsspørsmålene er ivaretatt, og multivariate analyser kan trekke på hele bredden i elevenes svar på holdningsspørsmål. Frafallet viser seg dermed i hovedsak når det gjelder univariate frekvensfordelinger, og man må ta høyde for at disse fordelingene ikke er representative for hele landet.

2.7 Kvalitative data

Selv om hovedvekten av dataene i studien er data fra spørreskjemaundersøkelsen, har vi også brukt intervju-data i studien og i analysene i denne rapporten. Å ha tilgang til både kvalitative og kvantitative data er en styrke, spesielt for å kunne gi en mer helhetlig forståelse av demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole. Vi gjennomførte to skolebesøk med gruppeintervjuer med elever, skoleledelse, lærere og elevtjeneste i juni 2025. Disse dataene er integrert i analysene i kapittel 3, 4 og 5.

Skolene vi undersøkte var i kategorien mellomstore byer og hadde ganske likt elevtall (700–800). De hadde ulike tilbud og profil. Den ene skolen hadde kun studieforberedende utdanningsprogram (skole S) og er fra gammelt av byens gymnas. De aller fleste elevene går videre til høyere utdanning, og skolen er kjent for å

holde høy akademisk standard. Skolens elevgruppe beskrives som homogen - det er flest jenter og det er kun få minoritetsspråklige elever. En del elever kommer fra hele landet for å gå på spesielle utdanningsprogram. Noen elever reiser inn til skolen fra kommuner i nærområdet. Det er tradisjonelt få utfordringer med atferdsproblemer ved skolen. Man ser likevel at enkelte elever nå sliter både faglig og psykososialt. Av rådgivere blir dette beskrevet som før og etter korona-pandemien. Det er mer ufrivillig skolefravær, og behovet for tilrettelegging er høyere.

Den andre skolen var i mange år en tradisjonell yrkesskole, men er nå en kombinert skole med både yrkesfag og studieforberedende utdanningsprogram (skole K). Skolen har god innsøking. Ifølge ledelsen er skolen preget av et godt elev- og læringsmiljø «over hele linja». Yrkesfag er populært, og de opplever rift om skoleplasser. De ansatte beskriver flertallet av elevene som motiverte og opplever at de fleste elevene viser lyst til å lære. De beskriver også at elevene ikke virker særlig engasjerte i samfunnsspørsmål, men at skoledebatter engasjerer.

Vi brukte intervjuguider, og de overordnede tema var intervjupersonenes oppfatning av elevers engasjement og hva som kan påvirke dette, elevers forståelser av demokrati og medborgerskap, hvordan skolene arbeidet med demokratiopplæringen, og hvordan de jobbet for å forebygge utenforskap. Vi gjennomførte åtte gruppeintervjuer med til sammen 47 personer.

Tabell 2.6 Informanter og typer ved skole S og K. Antall personer og kategorier.

Informantgruppe	Skole S	Skole K	Sum
Antall elever	6	6	12
Antall lærere	4	9	13
Antall ledere	4	12	16
Antall rådgivere/elevtjeneste	2	4	6
Totalt	16	31	47

Vi tok opp samtlige intervjuer med lydopptaker og transkriberte dem. Vi analyserte intervjuene tematisk (Braun & Clarke, 2008). Analysemetoden går ut på å lese gjennom alle intervjunotatene og identifisere mønstre og de mest sentrale tema. Vi sammenholdt disse analysene med de kvantitative funnene.

2.8 Analyseteknikker

Vi har analysert forskjeller i datamaterialet vårt mellom ulike grupper, skoler, utdanningsprogram osv. Måleparameteren Cohens d er et mål på hvor stor forskjellen er mellom to grupper. Sammenligninger av gjennomsnittsskår er ofte misvisende, siden man da ikke tar høyde for variansen innad i gruppene og hvor store gruppene er. Det gjør imidlertid Cohens d. Det brukes her for å vise om en forskjell mellom grupper eller over tid er praktisk viktig, ikke bare statistisk signifikant.

Det er mye drøftet hvordan ulike Cohens d-verdier skal tolkes. Vi følger den grundige gjennomgangen av empiriske data som nylig er gjort av Lovakov og Agadullina (2021), hvor de foreslår tolkning av Cohens d med disse grenseverdiene: 0,15 Liten effekt, 0,36 Medium effekt og 0,65 Stor effekt.

Fra svarene på holdningsspørsmålene har vi konstruert indekser. Spørsmålsbatteri i undersøkelsen er i stor grad hentet fra andre undersøkelser, spesielt ICCS-undersøkelsen, og er tidligere validert.

Det viktigste grunnlaget for konstruksjon av indekser er teoretisk: Sier de spørsmålene som er stilt noe om ett fenomen? Gode indekser må bygge på unidimensjonalitet og ikke måle ulike fenomener. I tillegg til det teoretiske grunnlaget har vi undersøkt grunnlaget for å konstruere indekser rent statistisk ved å bruke faktoranalyse, for å se om spørsmålene måler ett fenomen eller flere faktorer.

Etter vurdering av dimensjonalitet er de spørsmålene som teoretisk kan inngå i en indeks undersøkt med tanke på pålitelighet. Cronbachs alfa er et standardisert reliabilitetsmål som uttrykker hvor godt et sett av items (spørsmål) måler samme underliggende konstrukt. En høy verdi indikerer at spørsmålene i en skala henger logisk sammen og i stor grad fanger de samme aspektene av fenomenet som undersøkes. Det finnes ulike faglige anbefalinger om hvordan Cronbachs alfa (α) bør tolkes, og grensene har vært gjenstand for mye metodisk diskusjon.

I vår studie støtter vi oss på en syntese av nyere metodiske vurderinger, blant annet publisert i DeVellis (2022), og nytter følgende tolkningsramme: $\alpha \geq 0,90$: Svært høy intern konsistens (kan indikere overflødige items), $\alpha \geq 0,80 - 0,89$: svært god intern konsistens og $\alpha \geq 0,70 - 0,79$: respektabel intern konsistens. Samtidig er ikke grensen på Cronbachs alfa på 0,7 absolutt. Som kjent skal en indeks både ha en teoretisk og en statistisk begrunnelse. I enkelttilfeller er det derfor gode grunner til at en god teoretisk begrunnelse «overstyrer» 0,7-grenseverdien for Cronbachs alfa, og verdier i underkant av dette er akseptable. Vi har imidlertid ingen «grensetilfeller» for noen av indeksene som er brukt i analysene som presenteres i denne rapporten.

Våre statistiske analyser av dataene, både resultatene fra kunnskapstesten og dataene som viser holdninger, baserer seg på vanlige univariate, bivariate (korrelasjon) og multivariate analyser (regresjon/varsiansanalyser). Vi har brukt analyseprogrammene SPSS, Stata og R i analysene. Flere av analysene har vi kjørt parallelt i forskjellige programvare for å kontrollere resultater og koding.

Vi har i enkelte sammenhenger gjennomført flernivåanalyser. Dataene viser varsians både på individnivå og mellom utdanningsprogram og skoler. Fordi elevene er i bestemte program på bestemte skoler, har dataene en hierarkisk struktur. Denne er ivarettatt med flernivå-analyser.¹⁴

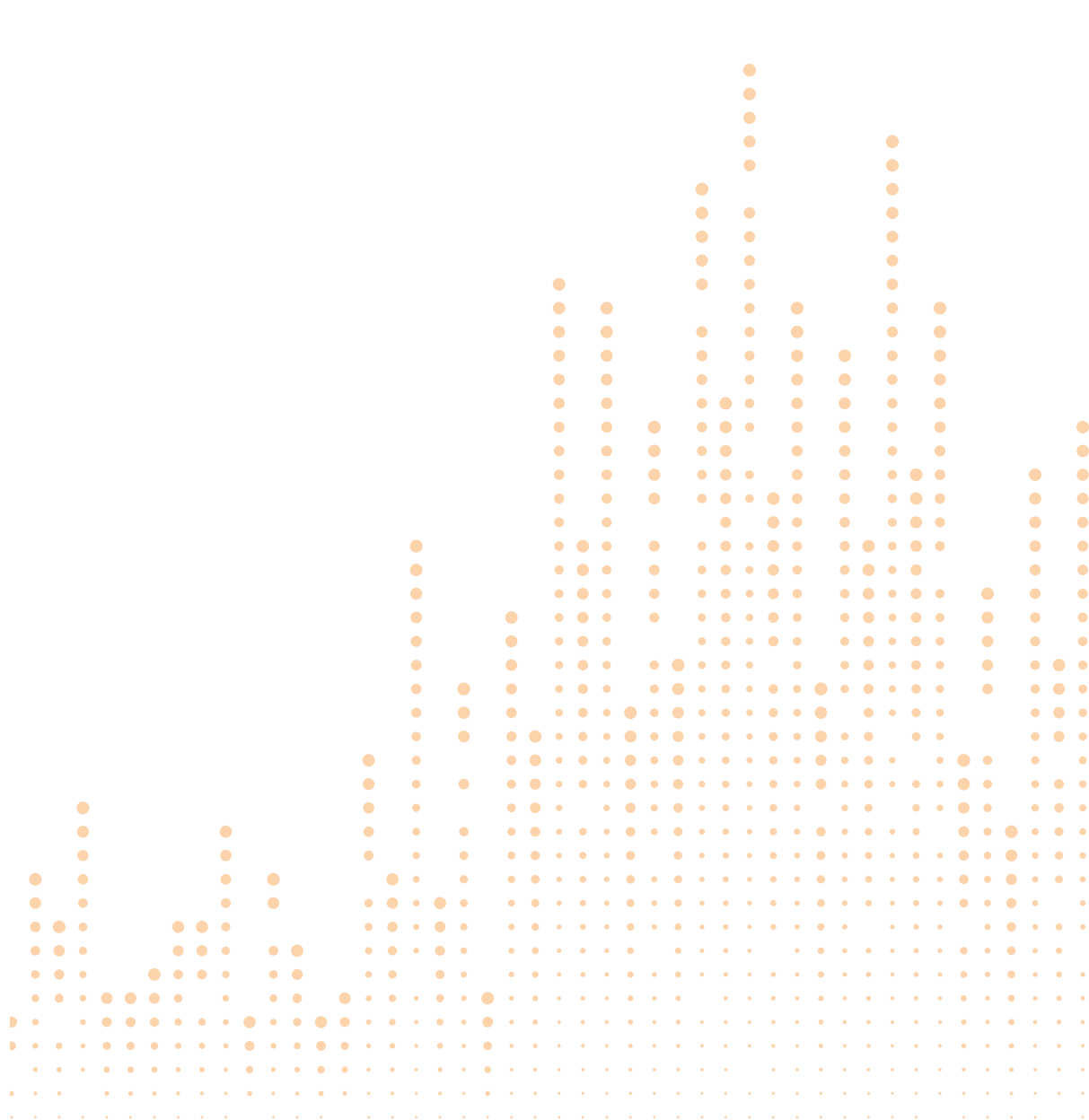
I noen sammenhenger har vi justert forskjellen i gjennomsnittskår for ulike grupper med såkalte justerte gruppegjennomsnitt. Det kan være forskjeller mellom gruppene når det gjelder bakenforliggende variabler (for eksempel at en gruppe har høyere andel gutter enn andre grupper). Et justert gruppegjennomsnitt kontrollerer for disse forskjellene.¹⁵



Frafallet er størst på skolenivå og utdanningsprogram, noe som tyder på at det ikke er individuelle grunner til frafall, men strukturelle.

¹⁴ Flernivå-analysene er gjennomført med program-pakken Lme4 i R.

¹⁵ Disse analysene er gjort med pakken emmeans i R.





3

Skolen og eksterne aktørers rolle i demokratiopplæringen

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot skolens bredere arbeid med demokrati- og medborgerskap utenfor selve undervisningen. Her analyserer vi hvordan skoleledelse og elevtjeneste tolker sitt ansvar og hvordan de arbeider for å styrke elevenes demokratiskompetanse, inkludert samarbeid med eksterne aktører. I dette kapitlet gir vi også beskrivelser og analyser av hvordan skolen opplever «samvirke» med hjemmet og media i demokratiopplæringen. I innledningskapitlet har vi redegjort for den rollen både hjemmet og media har som aktører eller arenaer for utvikling av elevenes demokratiske kompetanse, og med basis i studiens empiriske data går vi inn på hvordan elevenes politiske sosialisering hjemmefra og mediebruk, har betydning for demokrati- og medborgerskapsopplæringen i skolen.

Kapitlet belyser både muligheter og utfordringer slik de oppleves av elever og skolens ansatte. Selv om det kvantitative materialet inngår i analysene i dette kapitlet, er de kvalitative intervjuene den viktigste kunnskapskilden¹⁶. Disse dataene gir den mest detaljerte innsikten i hvordan aktørene forstår og praktiserer demokratiopplæring i hverdagen.

3.1 Skoleledelse og elevtjeneste – stillasbygger, støtteapparat og normformidlere

Som en del av «laget rundt elevene» er skoleledelsen og elevtjenesten sentrale i skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring.¹⁷ Det er derfor interessant å få innsikt i hvordan de ser sin rolle i skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring – altså det som skjer utenfor klasserommene.

Ledelsen på begge skolene, peker på lærerne og det som skjer i klasserommet som «den store motoren» i demokratiopplæringen. Lederne oppfatter at deres viktigste bidrag er å bygge *stillas og strukturer* som legger til rette for lærernes arbeid, samt å danne en god *demokratisk kultur* på skolen. De forstår sin rolle som tilretteleggere og støtte for lærerne, som er de som *driver med* demokrati- og medborgerskapsopplæring. Dette kan tyde på at de har en *snever* forståelse av hva demokrati- og medborgerskapsopplæring omfatter.

Begge ledergruppene oppfatter at en viktig del av deres rolle i demokratiopplæringa er å utvikle et *fellesskap* på skolen og gi elevene en *følelse av tilhørighet*. Skole K uttrykker viktigheten av å bygge et «vi» på skolen, og at de ikke ønsker tydelige skiller mellom avdelingene. En sier at «det ikke er idrettsfag eller helse og oppvekstfag, det er vi», og at det også handler om å takle utfordringer som «et vi» med felles problem og felles løsninger. Å danne fellesskap handler også om *felles regler på skolen*, hvor elevene skal kjenne på rettferdighet og lik behandling. Felles regelhåndtering prioriteres høyt på skolen, og ledergruppa kobler det også til økt elevtrivsel og et godt læringsmiljø.

16 Sitater fra intervjuer har fått forkortelser etter hvilken skole og hvilken gruppe som ble intervjuet. Eksempel: SEL (skole S, elevgruppe), SET (skole S, elevtjeneste), KLÆ (skole K, lærergruppe), KLE (skole K, ledergruppe).

17 Elevtjenesten er en samlebetegnelse for støtte- og hjelpetjenester på skoler, og som skal ivareta elevenes faglige, sosiale og psykiske behov, samt Opplæringslovens krav om å sikre et godt og trygt skolemiljø. Selve organiseringen varierer mellom skoler, men typiske deler er blant annet helsesykepleier, rådgiver og miljøarbeider.

«Å støtte lærerne og skape fora der man kan utvikle praksis sammen» (SLE) når det kommer til demokratiopplæring, er en viktig del av ledergruppas arbeid. I forbindelse med innføringen av LK20, la en av skolene til rette for at avdelingene kunne planlegge hvordan de skulle implementere demokrati og medborgerskap i arbeidet med sine fag og utdanningsprogram.

Vi hadde en grundig innføring i overordnet del. Da hadde vi diskusjoner ute i alle ... om hvordan vi skal løse demokrati og medborgerskap i fagene våre, for å spille hverandre litt gode på hvordan vi skal få det til. Hvordan ser det ut når vi har demokrati som et overordnet tema i skolen? Hvordan gjør vi det i praksis? (KLE)

Den andre sentrale aktøren i skolen vi har intervjuet, *er elevtjenestens rådgivere*. De opplever at deres rolle i demokratiopplæringen først og fremst er rettet mot *arbeidet med å skape et fellesskap* på skolen, og bidra til at særlig sårbare elevgrupper inkluderes i skolehverdagen. Inkludering i skolens fellesskap forstås som viktig både for elevenes utdanning og trivsel, men også som tiltak mot demokratisk utenforskap. Rådgiverne på begge skolene uttrykker i denne forbindelse en bekymring for økende *skolefravær*. Rådgiverne forteller at det er viktig at elevene opplever å bli sett, det kan være i form av å spørre hvordan de har det eller å bli etterlyst hvis de ikke møter på skolen.

Elevtjenesten er også opptatt av at for mange elever er skolen den eneste fellesskapsarenaen hvor de er synlig og det gjør at det er mulig å snakke med dem og være en positiv forskjell. En rådgiver kobler det videre til at elever som ikke føler at de passer helt inn i skolehverdagen, og ikke har funnet sitt ståsted, muligens kan være sårbare for rekruttering til uønskede miljøer og radikalisering. Skolen er med andre ord en viktig arena for *å fange opp elever* som står i fare for utenforskap.

En styrke ved elevtjenesten er at de har en *annen rolle enn lærerne*, noe som gir dem et annet blikk og andre muligheter. Elevtjenesten fremhever at siden de ikke gjør noe vurderingsarbeid, har de et annet utgangspunkt for å fange opp utfordringer som kan skape utenforskap. De opplever det som lettere for elevene å komme til dem, «for da går det an at man lar maska falle da, uten at man taper ansikt» (SET).

Elevtjenesten på begge skolene, påpeker *at forholdet mellom rettigheter og plikter* står sentralt i deres demokratiopplæring. En rådgiver beskriver at «med demokrati og medborgerskap, med den biten inn mot samfunnsfagene, så er det jo også en bevisstgjøring på hvilke rettigheter du har som elev, men også hvilke plikter du har» (SET). Samtidig opplever rådgiverne at dette er en større utfordring nå enn tidligere. De opplever at både foreldre og elever har blitt mer opptatt av rettigheter, enn plikter, og at de kan være et korrektiv ved å øke bevisstheten om en bedre balanse mellom plikter og rettigheter.

Og den balansen mellom rettigheter og plikter. For vi ser jo det at «jeg har rett på»... ja, men du har også plikt til. Å få en balanse mellom, ja, rettighetene dine utløses idet du innfrir pliktene dine. Det må være noe samsvar her. Og der jobber vi med bevisstgjøring også like mye ovenfor foreldre i de situasjonene vi er i posisjon til det. (SET)

Det er særlig oppmøte de trekker fram som en viktig *elevplikt*, og noe de opplever som en utfordring i skolen i dag. En informant sier: «Så da må de jo være her. Apropos rett og plikt. Du må jo ha plikt til å møte til vurdering hvis du skal komme deg gjennom» (SET).

Elevtjenesten knytter også sin rolle i skolens demokratimandat opp mot å *forberede elevene både på samfunns- og yrkesdeltakelse*. De trekker særlig fram at de jobber for å *unngå uførhet* og forberede på aktiv yrkesdeltakelse. De har som mål å utdanne «lykkelige skattebetalere», hjelpe elevene å finne områder hvor de kan oppleve mestring, bidra, og ikke bli «bare en som sitter hjemme og føler seg mislykket» (KET).

I et av intervjuene snakker elevtjenesten om at det kan være utfordrende å holde på kravene, men det er viktig siden elevene skal «videre i livet», og ut i arbeid. Kunnskapen i undervisningen er viktig for framtidig yrkesutøvelsen. I tillegg skal elevene inn på arbeidsplasser som krever oppmøte og at man faktisk bidrar. De mener derfor at å lære viktigheten av å møte opp, ta ansvar overfor arbeidsplassen og være en bidragsyter er en viktig del av yrkeskompetanse de skal oppnå i løpet av videregående, i tillegg til fagkunnskapen.



Oppmøte og tilstedeværelse har en verdi i seg selv, både for egen del og for fellesskapet i klasserommet.

Vi snakker mye om det internt i elevtjenesten. Det med å snakke om robusthet, altså hvor godt vi ruster dem til fremtiden. Så hvis vi snur litt om på det, så kan vi jo kanskje frarøve dem noen viktige erfaringer hvis vi alltid skal drive og fikse. (KET)

Akkurat det synes jeg er veldig trist da. Og det handler om å være en del av samfunnet og det store demokratiet. Så du må jo ha opplæring og være til stede og være en del av samfunnet, da. (KET)

Økt skolefravær forstås først og fremst som alvorlig fordi det ikke er forenelig med deres framtidige rolle som arbeidstaker, men forstås også som problematisk for rollen som samfunnsborger. Det handler eksempelvis om å skjønne sammenhengen mellom fravær som fravær, og fravær koblet til vurderingsgrunnlaget, dermed forstå konsekvensene av fravær. De fremhever at for å bli en *god medborger* må elevene ha en forståelse for at det også er behov for kunnskap som ikke måles gjennom vurderingssituasjoner, samt at oppmøte og tilstedeværelse har en verdi i seg selv, både for egen del og for fellesskapet i klasserommet.

Både skoleledelsen, men i særdeleshet elevtjenesten har et fokus på overføringer av medborgerskapsnormer til elevene – altså formidle hvilke normer som forventes av en god medborger. De vektlegger tydelig det Dalton (2008) benevner som en *pliktorientert* medborgerskapsorientering, og vi kommer tilbake til dette i kapittel 6.3, hvor vi presenterer analyser av elevenes forståelse av hva det vil si å være en god medborger.

3.2 Oppfatninger av hjemmet som arena for politisk sosialisering

Som vi skal se i flere av analysene i denne rapporten er den politiske sosialiseringen som skjer på hjemmebane, en viktig faktor for utvikling av unges demokratiske kompetanse. Elever som kommer fra hjem hvor foreldrene ofte snakker med barna om politikk og prøver å få de mer politisk engasjerte, har gjerne et høyere engasjement og kunnskapsnivå enn elever fra hjem hvor denne typen politisk sosialisering i mindre grad skjer. De kvalitative intervjuene gir innsikt i at det også er andre former for politisk sosialisering hjemme, som har betydning for utvikling av unges demokratiske kompetanse.

Intervjuene viser at foreldre kan være en viktig rollemodell og inngangsportal til politisk interesse. Elevene forteller at familien er en viktig påvirkning til deres egne meninger:

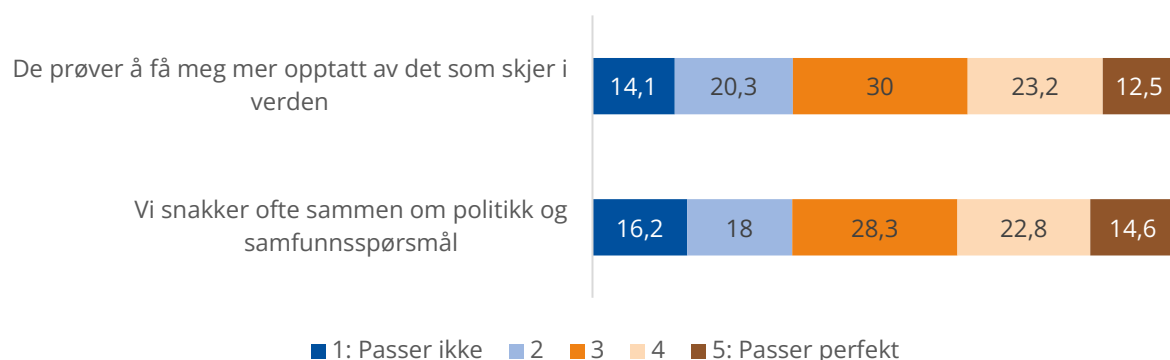
Men familie også kan påvirke veldig. For de har jo meninga, de også. Og det er jo dem du er med veldig, veldig ofte. De som har oppdratt deg. Også de synspunktene er nok mer like da. (SEL)

Elevene forteller også om at foreldrene er viktige diskusjonspartnere, og flere av de opplever samtaler hjemme som interessante, og de er viktige for elevenes nyhetsorientering. Elevene snakker blant annet om at de ser på nyhets- og debattprogrammer sammen med foreldrene sine. Noen ganger *velger* elevene å se programmer som *Debatten* sammen med foreldrene, andre ganger skjer det mer uplanlagt ved at de setter seg ned sammen med foreldrene når de ser på nyhetssendinger. Dette kom også fram i et av intervjuene med ledelsen, men da som bekymring om at det at foreldre i mindre grad enn tidligere bruker TV som sentral nyhetsskilde går i arv til barna.

Men det henger sikkert sammen med at foreldrene ser heller ikke Dagsrevyen. Jeg satt meg aldri ned selv og så Dagsrevyen selv, men når mamma og pappa så på, så ser du på selv. Men når den der tv-en er borte fra familiehjemmet, så forsvinner jo Dagsrevyen og. (SLE)

Elevtjenesten trekker også fram foreldre som viktige for elevenes forståelse av demokratiske prinsipper og verdier, og sin egen rolle i samfunnet. De kobler gjerne på foreldrene i arbeidet med å bevisstgjøre om at det også finnes plikter, ikke bare rettigheter - «Og den der jobber vi med. Med bevisstgjøring, også like mye overfor foreldre i de situasjonene vi er i posisjon til det». De opplever at elevenes forståelse av sammenhengen mellom plikter og rettigheter henger tett sammen med foreldrenes forståelse. Elevtjenesten driver med andre ord også med voksenopplæring i medborgerskap.

I spørreskjemaet har vi to spørsmål som måler *politisk sosialisering i hjemmet*. På en fempunkts skala fra 1 (passer ikke) til 5 (passer perfekt) har elevene krysset av for hvor godt følgende to beskrivelser passer for deres forhold til egne foreldre/foresatte: «vi snakker ofte sammen om politikk og samfunnsspørsmål» og «de prøver å få meg mer opptatt av det som skjer i verden». Det er stor spredning i elevenes svar på de to spørsmålene (Figur 3.1). Mens henholdsvis 16,2 og 14,1 prosent av elevene, oppgir at det å ofte snakke med foreldrene om politikk og samfunnsspørsmål, og at foreldrene prøver å få dem mer interessert i det som skjer i verden, ikke passer som beskrivelse for hvordan det er hjemme hos dem selv, er det 14,6 og 12,5 prosent som har krysset av for at dette er en perfekt beskrivelse.



Figur 3.1 Politisk sosialisering i hjemmet. Prosent. N(2427/2414)

Korrelasjonen mellom de to spørsmålene er høy (0,632), og at de to spørsmålene måler en felles underliggende dimensjon – politisk sosialisering i hjemmet – bekreftes av Cronbachs alfa som er 0,767. Vårt mål på politisk sosialisering i hjemmet består altså av en indeks, sammensatt av det å snakke med foreldrene om politikk og samfunnsspørsmål og at det å skape interesse for det som skjer i verden er en del av oppdragelsen.

Det er *kulturellig* nok en sterk sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og politisk sosialisering i hjemmet, også i vårt datamateriale. Vi har delt indeksen for politisk sosialisering i hjemmet i tre verdier. Som det framkommer av tabell 3.1 er det en betydelig høyere andel elever som har foreldre med høy utdanning og er oppvokst med sterk politisk sosialisering i hjemmet (37,8%), enn elever med foreldre med lav utdanning og sterk politisk sosialisering (8,7%).

Tabell 3.1 Politisk sosialisering i hjemmet etter foreldres utdanningsnivå. Prosent. N(2338).

	Begge foreldre lav utdanning	Blandet - midtkategori	Begge foreldre høy utdanning	Total
Svak politisk sosialisering i hjemmet	46,6	31,0	15,8	26,0
Middels politisk sosialisering i hjemmet	44,7	46,1	46,4	46,1
Sterk politisk sosialisering i hjemmet	8,7	23,0	37,8	27,9
Sum	100,0	100,1	100,0	100,0
N	219	1124	995	2338

Samtidig er det ikke noe ett-til-ett-forhold mellom foreldres utdanningsnivå og politisk sosialisering i hjemmet. Det er for eksempel en ikke ubetydelig gruppe (15,8%) elever hvor begge foreldrene har høyere utdanning, men hvor den politiske sosialiseringen er svak. Som beskrevet i innledningen (kapittel 1.4.2), er det godt dokumentert at politisk orientering, interesse og engasjement ikke bare er knyttet til utdanningsnivå, men også til klasseidentitet og -tilhørighet (Macfarlane, 2022; Terriquez, 2015; Kim & Lim, 2019; Kristensen, et al., 2017). Politisk sosialisering i hjemmet kan derfor måle betydningen av *klassebakgrunn* og *kulturelle ressurser* på en vel så god måte, som foreldres utdanningsnivå kan.

Årene mellom 10 og 16 år er særlig formative år, hvor foreldrepåvirkning på barn og unges *politiske interesse* etableres og forsterkes (Janmaat & Hoskins, 2022). Politisk sosialisering i hjemmet har også stor betydning for *unges demokratiske kunnskap*. Med bruk av data fra ICCS 2009 fant Lauglo (2011), at desto oftere ungdomsskoleelevene snakket med foreldre om politikk og samfunnsspørsmål, desto bedre presterte de på kunnskaps-testen. Selv kontrollert for blant annet foreldres utdanningsnivå og andre indikatorer på sosioøkonomisk status, er det en signifikant sammenheng mellom politisk sosialisering i hjemmet og elevenes demokratiske kunnskapsnivå. En komparativ analyse av samme datamateriale, viste at, av 38 land var den indirekte effekten av foreldres utdanning *gjennom politisk sosialisering i hjemmet*, sterkest i Norge, Tsjekkia og England (Kim & Lim, 2018, s. 93). Dette er i seg selv et argument for å bruke politisk sosialisering i hjemmet, som mål på de kulturelle eller politiske *ressursene*, elevene har med seg i skolesekken¹⁸.

3.3 Oppfatninger av media som politisk sosialisersaktør

Som beskrevet i innledningskapitlet er media en sentral arena for unges politiske sosialisering, særlig fordi mediebruken i stor grad er *selvstyrt*. Dette gir unge større innflytelse over hvilke politiske budskap, normer og rollemodeller de møter enn i mer strukturerte sosialiseringsarenaer som hjem og skole. Tidligere forskning viser at både innholdet unge eksponeres for, måten saker vinkles på, og hvordan politiske diskusjoner foregår i digitale rom kan forme politisk orientering, samfunnsforståelse og syn på medborgerskap. Samtidig fungerer sosiale medier som både informasjonskilde, normformidler og sosial referanseramme, noe som gjør variasjoner i mediebruk særlig relevante for å forstå forskjeller i unges demokratiske kompetanse.

3.3.1 Sosiale medier og influensere som politiske meningsaktører

I de kvalitative intervjuene er media forstått nærmest synonymt med sosiale medier. Både skoleledelsen, lærerne og elevene trekker fram at sosiale medier, på ulike måter, skaper nye rammer og utfordringer for alle som er involvert i demokratiopplæringen. De voksne aktørene, men også elever, kommer inn på hvor mye elever påvirkes av sosiale medier, og at trender og aktuelle tema påvirker hva elevene er opptatt av, hva de vet om samfunnet og hvilke aktuelle saker de plukker opp.

I elevintervjuene kommer det tydelig fram at sosiale medier generelt, og TikTok spesielt, spiller en *viktig rolle for hvordan unge forholder seg til politikk og deres politiske engasjement*. Sosiale medier trekkes fram som den viktigste kilden til politikk, det er der «mesteparten av ungdommen får vite om demokrati og sånn» (SEL). Noen av elevene følger med på ungdomspartiene, og forteller at de er viktige i valgkampen siden de er rettet mot ungdommen og deres interesser. Andre forteller at de får med seg mye politikk gjennom kommentarfeltene på TikTok.

Får med meg veldig mye politikk på TikTok, faktisk. [...] Det er veldig mange i kommentarfeltene som skriver ting. Som ikke har noe med videoen å gjøre, f.eks. Så skriver de ting om politikk. (SEL)

Elevene mener at innhold på sosiale medier ofte oppleves mer relevante for dem, og at dette er et innhold som tar ungdom på alvor. De trekker fram yngre aktører som lager innhold for unge med en tydelig politisk profil, noe de mener absolutt vekker interesse mer enn tradisjonelle medier og informasjonskilder som lærerne ofte anvender.

18 Et annet argument for å bruke politisk sosialisering i hjemmet som mål på elevenes sosiokulturelle ressurser, er at sosioøkonomisk status har ulik betydning i ulike land (Kindt, 2017; Friberg, 2019; Friberg & Sterri, 2023). Vi vet for eksempel at innvandrere/foreldres verdsetting av utdanning ikke er like sterk korrelert med deres eget utdanningsnivå, som det er for foreldre uten innvandrerbakgrunn. I tillegg er foreldres utdanningsnivå målt ved elevenes plassering av foreldrenes utdanningsnivå, og her kan det derfor være feilrapportering.

Det kan jo være at ungdommene følger med mer på demokrati osv., ved at kanalen «Gutta» på YouTube legger ut sånne videoer som har med f.eks. debatten om olja og generelt andre ting da. At ungdommene følger med bedre på det da og blir mer engasjert, for eksempel. (SEL)

Elevene forteller videre at de tror aktører på sosiale medier kan ha ganske stor betydning for unges meninger. «Det er kanskje spesielt influensere som faktisk har en mening. Der mange ungdommer kan føle tilknytning til de samme meningene og da begynner å følge dem» (SEL). De trekker fram flere influensere og ungdomspolitikere, men samtlige av elevene vi intervjuet hadde sett klipp fra Gutta sine valgdebatter¹⁹. De mener også at denne type formidling kan være viktig for unge og skape politisk engasjement: *en måte å nå de yngre, som ikke ser på nyheter, kanskje (KEL)*.

Samtidig opplever elevene at lærerne har liten innsikt i debattene på sosiale medier, det politiske innholdet unge engasjerer seg og sentrale personer i disse diskusjonene.

Jeg vil tro veldig lite, egentlig. For når vi drev og snakka om det med lærerne våre, så sa de sjøl at ... Når vi diskuterte den gullprisen, da, de var veldig overraska over hvem som var der. De visste ikke hvem det var engang. Så det var litt enig, som hun sa, hun ene læreren min; «Jeg er ikke på TikTok i det hele tatt». Så jeg tror at mye av det vi ser og det vi følger med på, følger ikke lærerne med på da. (SEL)

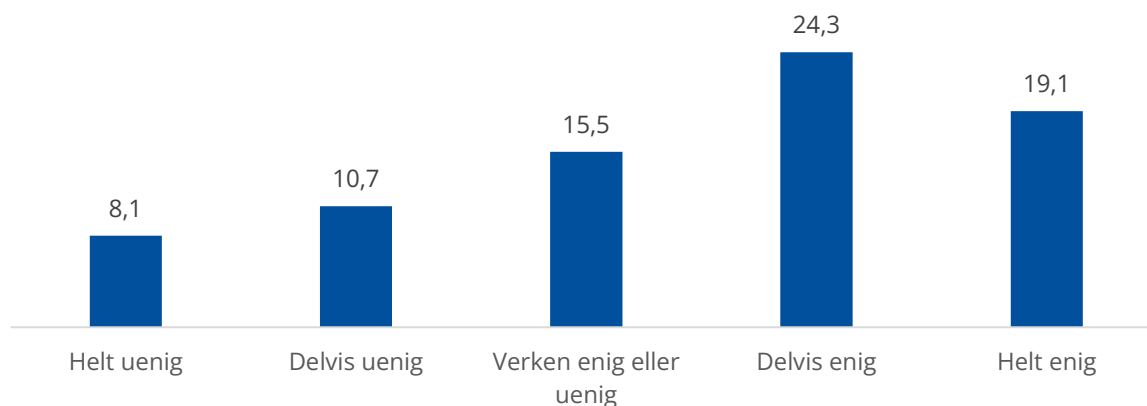
Lærerne er også opptatt av hvordan sosiale medier påvirker elevenes forhold til demokrati og samfunnet. Flere bekymrer seg for at influensere og sosiale medier bekrefter og forsterker «usunne» holdninger. Dette kan iblant ta ekstreme retninger, og det er skummelt, sier en lærer (KLÆ).

Lærerne peker på flere bekymringer de har om hvordan sosiale medier påvirker demokratikompetansen hos elevene. De opplever at de delvis står i en slags konkurranse med innholdet på sosiale medier, hvor elevene kan få informasjon presentert kort og underholdende. De opplever i tillegg at elevene har fått et kortere konsentrasjonsvindu. En lærer utdyper: «det tror jeg kanskje også den moderne eleven ikke ser helt vitsen med hvorfor i all verden skal du følge med i media, du har jo TikTok, to minutter der» (SLÆ).

3.3.2 Bruk av sosiale medier som kilde for nyheter

Det er ingen vitenskapelig konsensus når det gjelder i hvilken grad og på hvilken måte overgangen til en digitalisert medievirkelighet har påvirket unges politiske sosialisering, men en ting er det enighet om: digitale plattformer har utkonkurrert de tradisjonelle mediene som den viktigste nyhetskilden. Det er derfor ikke overraskende at våre data viser det samme (figur 3.2).

43,5 prosent av elevene i VG2 er enige i at sosiale medier er deres hovedkilde for nyheter, men vi skal også merke oss at 18,8 prosent benekter at så er tilfelle. Det er en negativ sammenheng mellom sosiale medier som hovedkilde for nyheter og politisk interesse (-,135), politisk engasjement (-,075), nyhetsorientert mediebruk (-,106) og aktiv politisk- og samfunnsorientert mediebruk (-230). Samtidig er korrelasjonskoeffisientene svake, og det viser at vi skal være forsiktig med å ta for gitt, at det å ha sosiale medier som viktigste nyhetskilde for informasjon om det som skjer i samfunnet, betyr at man søker å unngå nyheter.



Figur 3.2 Grad av enighet i påstanden «sosiale medier er min hovedkilde til nyheter. Prosent.

¹⁹ Gutta var en stor profil på sosiale medier som i valgkampen 2025 la ut partilederdebatteer som fikk stor oppmerksomhet blant unge.

Dagens fragmenterte mediebilde gjør det for det første vanskelig å måle mediebruk, men det gir også større forskjeller i unges mediebruk (Røsok-Dahl & Ihlebæk, 2024). På den ene siden er det mulig å fullstendig velge bort medier, og bare ha et rent underholdningsbasert mediebruk (nyhetsunnvikelse). På den andre siden kan unge også velge å aktivt søke seg mot medier som tilbyr politisk og samfunnstematisk innhold.

I spørreskjemaet ble elevene bedt om å ta stilling til to påstander som måler interesse for nyheter («jeg føler det er bortkastet tid å følge med på nyheter» og «jeg prøver å unngå å forholde meg til nyheter») og to som måler aktiv politisk- og samfunnsorientert mediebruk («jeg hører ofte på podkaster eller ser programmer om politikk og samfunnsaktuelle tema» og «jeg liker å lese bøker om historie, politikk og ulike samfunnstema»). Hvor enig, eller uenig elevene er i hver av disse påstandene er framstilt i figur 3.3.



Figur 3.3 Nyhetsinteresse og aktiv politisk- og samfunnsorientert mediebruk. Prosent.

Det er en svært liten andel av elevene i VG2 som både mener det er bortkastet tid å følge med på nyheter (7,4 enig) og som prøver å unngå å nyheter (9,6 enig). Andelen som er uenige i påstanden om at det er bortkastet tid å følge med på nyheter er 73,1 prosent, mens tilsvarende andel for de som ikke unngår å forholde seg til nyheter er 64,0 prosent. Nyhetsunnvikelse er altså et fenomen som forekommer noe oftere enn følelsen av at det er bortkastet tid å følge med på de samme nyhetene.

Majoriteten av elevene liker verken å lese bøker, høre på podkaster eller se programmer om politikk og samfunnsaktuelle tema. Om lag 30 prosent sier seg helt uenig både når det kommer til å lese bøker (28,2), og høre på podkaster eller se programmer (31,1). Summerer vi andelen, viser resultatene at nesten halvpart ikke aktivt oppsøker politisk og samfunnsorientert tematikk i bøker, podkaster og programmer. Vi står med andre ord igjen med en relativt liten andel unge som aktivt oppsøker medieinnhold som handler om politikk og samfunnsspørsmål.

Man kunne tenke seg at det er en tydelig korrelasjon mellom de fire påstandene – altså at de som har lav nyhetsinteresse heller ikke har en aktiv politisk- og samfunnsorientert mediebruk, men så er ikke tilfelle (tabell 3.2). Vi ser også at korrelasjonen mellom de fire påstandene og i hvilken grad sosiale medier er elevenes hovedkilde for nyheter, er ulik i styrke og retning. Det er signifikante, men relativt svake positive korrelasjoner mellom i hvilken grad sosiale medier er elevenes hovedkilde for nyheter og i hvilken grad elevene mener at det er bortkastet tid å følge med på nyheter (0,117) og i hvilken grad de unngår å forholde seg til nyheter (0,075). Når det gjelder sosiale medier som hovedkilde for nyheter, er korrelasjonene sterkere, men negative, henholdsvis -0,231 det å like å lese bøker om historie, politikk og samfunn og -0,168 for å høre på podkaster/programmer om politikk og samfunn.

Tabell 3.2 Korrelasjon mellom nyhetsinteresse, aktiv politisk- og samfunnsorientert mediebruk og sosiale medier som hovedkilde til nyheter. Pearsons r .

Bortkastet tid å følge med på nyheter	1	,655**	-,014	-,030	,117**
Unngå å forholde seg til nyheter		1	,022	-,049*	,075**
Podcaster/programmer om politikk og samfunn			1	,513**	-,168**
Bøker om historie, politikk og samfunn				1	-,231**
Sosiale medier er min hovedkilde til nyheter					1

* $p < ,01$, ** $p < ,05$

Selv om mange unge oppgir sosiale medier som sin viktigste nyhetskilde, ser vi at dette ikke nødvendigvis reflekterer *reell nyhetsorientering*. Sosiale medier er en integrert del av unges hverdag og brukes til svært mange formål hvor underholdning, kommunikasjon, læring og nyheter flyter sammen. Det å være aktiv på sosiale medier sier derfor lite om interessen for, eller engasjementet i, nyheter og samfunnsspørsmål. Som mål på nyhetsbruk blant unge er derfor «sosiale medier som hovedkilde for nyheter» et for grovt og lite presist mål.



Selv om mange unge oppgir sosiale medier som sin viktigste nyhetskilde, ser vi at dette ikke nødvendigvis reflekterer *reell nyhetsorientering*.

3.4 Oppsummering

- Ledelsen anser at deres viktigste oppgave i demokratiopplæringa er å bygge stillas og gode strukturer for lærernes arbeid og en demokratisk skolekultur. I den forbindelse er de opptatt av å bygge fellesskap på skolen, og ha grunnlag i demokratiske verdier som rettferdighet og demokratiske prosesser som elev-medvirkning.
- Elevtjenesten er også opptatt av skolens fellesskap, og oppfatter at de har en viktig rolle med å sørge for inkludering av elever generelt og spesielt elever i sårbare posisjoner. De oppfatter også at sentralt i deres arbeid, og noe de opplever som stadig mer utfordrende, er å skape forståelse for balansen mellom rettigheter og plikter, noe som er et kjerneelement i demokrati og aktivt medborgerskap. I forlengelsen av denne balansen er elevtjenesten opptatt av å jobbe for at elevene skal tilegne seg en forståelse av at oppmøte er viktig, både for skolens fellesskap, men også som en verdi i seg selv. De trekker fram at økende fravær er en av de største utfordringene de møter.
- Foreldre og hjemmet er en viktig aktør i unges politiske sosialisering. De kan bidra til å overføre vaner som nyhetsbruk og forståelse av demokratiske prinsipper som rettigheter og plikter.
- Det er stor spredning i grad av politisk sosialisering hjemme. Det er særlig elever med foreldre med høyere utdanning som skårer høyt, men det er også betydelig grupper som går imot dette mønsteret. Noe som tyder på at det er en fordel med et eget mål på politisk sosialisering, framfor å bruke foreldres utdanning.
- Elevintervjuene viser at sosiale medier er en viktig, om ikke den viktigste, kilden til politisk informasjon for unge. Innhold på sosiale medier oppleves mer relevant, det er bedre tilpasset unge som målgruppe og aktører der er lettere å relatere seg til.
- 43,5 prosent av elevene i VG2 har sosiale medier som hovedkilde for nyheter, men vi skal også merke oss at 18,8 prosent benekter at så er tilfelle.
- Få unngår nyheter (9,6%), og færre (7,4%) føler det er bortkastet å følge med på nyheter. Selv om ungdommene er indirekte positive til nyheter, er det en relativt liten andel unge som aktivt oppsøker medieinnhold som handler om politikk og samfunnsspørsmål.



4

Demokratiundervisningen – i og utenfor klasserommene

Som beskrevet i innledningskapitlet, handler demokratiopplæring om å utvikle elevenes evne til å delta som aktive og ansvarlige medborgere, og lærerne har stor profesjonell frihet til å velge tilnærming og innhold i demokratiopplæringa. Dette kapitlet belyser hvordan demokratiundervisning skjer og oppleves, av både lærere og elever.

Først i kapitlet ser vi på hvordan lærerne forteller at de underviser, hvilke didaktiske tilnærminger de gjør, hvilke verktøy og ressurser de bruker. Denne delen belyser også bruken av alternative læringsarenaer og eksterne aktører, samt hvordan skolene ser på slike samarbeid. Vi har valgt å vektlegge to tilnærminger til demokratiopplæring: diskusjoner og elevmedvirkning. I kapitlet ser vi først på *diskusjoner*. I denne delen av kapitlet belyses to utfordringer lærerne trekke fram som sentrale, på den ene siden møter de et taust klasserom hvor det er vanskelig å få i gang diskusjoner. På den andre siden møter de kontroversielle ytringer fra elever som de synes er vanskelig å håndtere på en god måte.

Videre analyseres *elevmedvirkning*. I denne delen av kapitlet ser vi først på elevenes opplevelser av medvirkning, og i hvilken grad de opplever å ha innflytelse på ulike deler av skolehverdagen og rammene for egen læringsprosess. Deretter ser vi på skoleledelsen og lærernes opplevelser av elevmedvirkning, hvordan de legger de til rette for medvirkningsprosesser, hvorvidt der er noe de prioriterer og deres erfaringer med ulike utfordringer tilknyttet medvirkning.

Siste del av kapitlet setter søkelys på skolevalget som en del av demokratiopplæringen, og hvordan ulike skoleaktører opplever en tosidighet, med både fordeler og ulemper.

4.1 Varierte tilnærminger, undervisningsmetoder og bruk av alternative læringsarenaer

Det synes generelt å være en forståelse i våre case-skoler om at demokratisk kompetanse utvikles best når elevene både lærer om demokrati og får erfare demokrati i praksis. Både lærerne og elevene forteller om variert undervisning i samfunnskunnskap og det er stor tro blant lærerne om at *varierte undervisningsmetoder* bidrar til å øke elevenes demokratikompetanse.

Både ledelsen og lærerne viser til at det er mange aktører utenfor skolen som er en del av demokratiopplæring. De peker særlig på samarbeider med lokale aktører som museer, ideelle organisasjoner, lokalaviser, kommunale tilbud, festivaler og andre lokale arrangement. Informantene fremhever verdien av «ungdommer som kommer inn og møter våre elever», som eksempelvis jødiske og samiske veivisere i forbindelse med mangfold. «[Vi] merker jo at de stiller spørsmål på en annen måte og, ja, blir ganske engasjert av det egentlig» (SLE).

I tillegg til lokale aktører trekkes også nasjonale og regionale tilbud fram, som FN-sambandet, NRK, Skatteetaten og skolevalget. På yrkesfaglige studieprogrammer nevnes fagforeninger som en særlig viktig samarbeidspartner, blant annet gjennom skolebesøk. Samtidig tyder dette på at en noe tradisjonell oppfatning fortsatt står sterkt - nemlig at kunnskap om fagforeninger først og fremst er relevant for elever som velger yrkesfag.

Selv om skolene er positive til å bruke eksterne aktører og ressurser, viser intervjuene at strukturelle forhold påvirker mulighetene for samarbeid. Særlig spiller geografisk beliggenhet en rolle. En lærer forteller at tilbudene og forespørslene var langt flere da han jobbet ved en mer sentralt plassert skole. Økonomi er også en begrensende faktor.

Analyser av data fra norske ungdomsskolelærere (ICCS 2016 og 2022) viser at lærere anerkjenner betydningen av alternative læringsarenaer, som museer, minnesteder, rådhus, politiske institusjoner og lokale organisasjoner, i demokrati- og medborgerskapsopplæringen (Reitan, 2025). Likevel brukes slike arenaer relativt lite i praksis, og mye av undervisningen foregår fortsatt i klasserommet. Besøk til politiske institusjoner som rådhus og Storting, skjer også sjeldnere i 2022 (13,8%) enn i 2016 (25,8%) (Reitan, 2025, s. 189). Det er mulig at nedgang og tilbakeholdenhet kan ha sammenheng med strukturelle faktorer, slik det påpekes i lærerintervjuene.

Mer tradisjonelle, lærerstyrte undervisningsmetoder («vanlig klasseromsundervisning») og bruk av lærebøker, brukes «særlig når de skal lære om fagbegreper» (KLÆ). Ellers er quizzer mye brukt og populært blant elevene. Det samme gjelder media, som brukes på ulike måte, både nyheter, dokumentarer, serier og film, men også podkaster som Kjøpt oppdatert og Debatten (begge NRK). Noen peker også på viktigheten av at NRK og Filmoteket er gratis og åpent tilgjengelig. Til tross for at mediehverdagen er betydelig endret de siste par tiårene, er det altså mye som tyder på at «samarbeidet» mellom NRK og skolene, som har røtter tilbake til NRK Skole-TV på 1960-tallet, har overlevd både internett og sosiale medier.

De digitale mediene er tydelig til stede i undervisningen - elever lager blant annet egne podkaster for å øve på meningsdannelse og de gjennomfører manipulerende valgøvelser for å utvikle kritisk bevissthet og evne til å avsløre manipulasjonsstrategier. Spill trekkes også fram, blant annet «Bad News» som omhandler falske nyheter og manipulering i sosiale medier. Noen lærere forteller også at de er opptatt av å utvide ressursbanken sin og finne nye didaktiske verktøy som fungerer.

Demokratiopplæringen inkluderer også håndtering av aktuelle nyheter, konflikter og mediaformidlete kriser. Hvor lærerne opplever at de har en viktig rolle i å hjelpe elevene til å forstå store nyhetssaker. De opplever at elevene har lav forståelse for slike hendelser og *mangler fagbegreper* for å kunne forstå. En lærer forteller om den pågående Israel-Palestina-konflikten. Hvor hen skjønnte at elevene hadde liten innsikt og behov for å lære det grunnleggende og sentrale begreper i konflikten. Hen la derfor om sin opprinnelige undervisningsplan og prioriterte å gi elevene nødvendig grunnleggende kunnskaper slik at de kunne forstå hva som skjedde på Gaza. Samtidig reflekterer lærerne over at de kanskje burde brukt nyheter mer.

Vi kunne godt hatt mer av det. Unger på barneskolen, de er jo vokst opp med Supernytt og sånne ting som du viser kanskje i starten av dagen og sånn. Det gjør jo noe med deg, du hører små unger kan snakke om Trump og siste nytt òg. Og det er det jo egentlig ikke så mye av senere. Det er litt dumt, kunne gjerne hatt noen sånne ting som man hadde som en rutine... De liker jo ting som er så korte. (SLÆ)

Lærerne trekker også fram hvordan KI har gitt nye utfordringer for demokratiopplæringa, særlig når det kommer til vurdering. En lærer uttrykker at KI har særlig påvirkning på samfunnsfaget, siden KI er særlig god på å generere innhold relevant for samfunnsfaglige tema og ferdigheter elevene blir vurdert etter. Hen forteller videre at konsekvensen blir at de i mindre grad prioriterer skriftlige arbeider og heller vektlegger muntlig, som videre fører til at elevene får mindre skriftlig trening enn tidligere.

Selv om de fleste lærerne er kritiske til KI og hvordan KI påvirker demokratiopplæringa, er det også noen som vurderer KI positivt, men det betinger at elevene lærer å bruke KI på en god og konstruktiv måte. En lærer eksemplifiserer med begrepslæring: «Så vi brukte mye tid i starten av semesteret på god bruk av KI. Startet mye med begrepsforståelse. Hvordan kan du få KI til å lære deg et begrep på en god måte?» (SLÆ).

Oppsummert viser intervjuene at lærerne er opptatt av å variere undervisningen sin, at de bruker et spenn av tilnærminger i demokratiopplæringa og har fokus på å tilpasse seg klassene sine, både når det kommer til kunnskapsgrunnlag og didaktiske behov. De er også opptatt av videreutvikling og finne nye digitale ressurser. Lærerne er generelt positive til eksterne aktører og alternative læringsarenaer, men de viser også til at strukturelle faktorer som økonomi og geografi påvirker de reelle mulighetene til å gjennomføre slike samarbeid og besøk. Selv om LK20 oppfordrer skolene til å bruke kulturminner, kunstprosjekter, minnesteder, byrom, rådhus og kommunestyre, frivillige organisasjoner og andre møteplasser for at elevene bedre skal forstå hva

demokrati kan bety i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017), er det altså strukturelle faktorer som påvirker hvorvidt og hvordan lærerne får til å gjennomføre denne intensjonen.

Et tydelig kjennetegn ved demokratiopplæringa, som også kommer fram i intervjuene, er ustrakt bruk av diskusjoner. Det er mange måter å fasilitere for, og anvende diskusjon som didaktisk tilnærming. Det har i nyere tid vært en del oppmerksomhet på unges evne til diskusjon, blant annet i form av at de synes det er vanskelig å uttrykke egne meninger (Ung 2025, Opinion), behovet for å utvikle uenighetskompetanse (Dahl, 2024) og at elever trenger å trene på å møte meningsmotstandere (Mathé, 2018). Demokomp har derfor vektlagt hvordan diskusjoner skjer i klasserommet sammen med hvordan elever og lærer opplever disse diskusjonene.



Det kan være svært utfordrende å håndtere kontroversielle utsagn og *samtidig* jobbe for et åpent ytringsrom.

4.2 Diskusjon og debatt: mellom det kontroversielle og det tause klasserommet

Klasseromsdiskusjoner er en viktig arena for utvikling av argumentasjonsferdigheter, evne til å ta perspektiv samt evne til å håndtere uenighet og meningsmangfold. Tidligere studier har pekt på at lærere har veldig ulik tilnærming til diskusjoner og grad av uenighet, hvor noen stimulerer til høy temperatur, mens andre har lavere toleranse for høy intensitet (Ljunggren & Öst, 2010; Hess, 2009). I elevintervjuene kommer det fram at elevene opplever lærerne som ganske ulike, noen vil for eksempel begrense det kontroversielle, mens andre utfordrer mer.

4.2.1 Det kontroversielle klasserommet

En skole forteller i lærerintervjuet at den største utfordringen for demokratiopplæringa er håndtering av elevers kontroversielle ytringer, noe de opplever som en voksende utfordring hvor stadig flere ytrer seg kontroversielt. Det er ikke bare lærerne som forteller at en del elever er blitt mer kontroversielle og grensesprengende, en tøffere ytringskultur er også en bekymring ledelsen løfter fram, særlig i forbindelse med skolevalgene. Opplevelser av en tøffere ytringskultur kan ses i sammenheng med Elevundersøkelsen, hvor Wendelborg et al. (2026, s. 64) finner at språkbruken blant elevene har blitt tøffere, både digitalt og fysisk.

En lærer eksemplifiserte ved å fortelle om en situasjon med kontroversielle elevytringer hen opplevde som ukomfortable og vanskelig, og som hen i ettertid har tenkt mye på hvordan burde vært håndtert, og hva andre lærere gjør i slike situasjoner.

For jeg tok dem på en måte. Prøvde å ville henge dem ut. Når vi er lærere, må vi ta hundrevis av valg i løpet av én skoletime. Så jeg skulle ønske at jeg klarte å trekke pusten og kunne få til et ytringsrom der vi kunne diskutert det her på en god måte. Men jeg kjente at det triggja og jeg ble så provosert at jeg prøvde å henge dem ut. Så der svikta jeg i jobben jeg skal gjøre, også i det ytringsrommet, da. (KLÆ)

Hen forteller videre at det hen angrer seg for er at ved å slå ned på utsagnene, så glapp mulighet til å la elevene begrunne og måtte argumentere for ytringene. De går også glipp av en motargumentasjon fra læreren og muligens medelevene, noe som kan være mer påvirkende for meningene enn avvisning.

Men jeg stengte jo debatten, og det angrrer jeg på. Jeg kunne vært litt sånn nysgjerrig, da. Hva mener du egentlig? Og hvor disse holdningene kommer fra? Være litt sånn, refleksive spørsmål, da. (KLÆ)

Hen viser dermed til at det kan være svært utfordrende å håndtere kontroversielle utsagn *og samtidig* jobbe for et åpent ytringsrom. Samtalene rundt denne situasjonen viser at lærerne kan oppleve en usikkerhet om hvordan de bør reagere når elevers utsagn utfordrer ytringsrommet samt lærerens egne, personlige verdier. Lenz (2019) beskriver slike situasjoner som *panikkøyeblikk*, hvor elevene krysser grensen for akseptert adferd eller ytringer og læreren settes sjakk matt i mangel på metoder for å håndtere situasjonen på en profesjonell måte. Slike panikkøyeblikk blir ekstra krevende fordi læreren ofte reagerer følelsesmessig – blir sint, såret, skuffet, provosert (Lenz, 2019).

Den aktuelle læreren uttrykte videre et ønske om en diskusjon i lærerkollegiet om hvordan man kan respondere i slike situasjoner: «Så planen var egentlig å adressere det til kollegene, men hadde ikke fått tid til det. Jeg kunne tenkt meg å spille det ut som et rollespill» (KLÆ). Det viser at lærerkollegiet har potensialet til å være en svært verdifull sparringspartner i møtet med undervisningsutfordringer, og tyder på viktigheten av nok tid og faste møteplasser hvor lærerne kan diskutere felles utfordringer innad i faggrupper.

Lærerne frykter at veksten av kontroversielle utsagn kan føre til at de at de ikke gjennomfører undervisningsopplegg som kan resultere i veldig kontroversielle ytringer eller at de ender med å regulere elevdiskusjonene for mye. En uttrykker det som: «...jeg er så redd for den resignasjonen og strutsementaliteten» (KLÆ).

Denne spenningen er også synlig for elevene, som ønsker å diskutere trygt og fritt, argumentere, uttrykke og teste egne meninger, uten at ytringsrommet begrenses av å bli personlig, emosjonelt eller moralbasert. Samtidig viser de en forståelse for at det må gå en grense et sted.

Du kan så fort bli plassert i en boks med første setninga du sier, liksom. Og så kan folk finne på å klikke uten å høre hva du sier. (KEL)

Nei, så lenge man holder det saklig og innafor, på en måte. Eller det er jo litt sånn ... Jeg kan jo se for meg at noen lærere vil begrense hvis det blir for kontroversielt. Fordi de tenker at de fleste da vil være uenige og prøve å unngå ... En større uenighet i klassen. De kan jo for så vidt holde det litt innafor det som er mer normalt, normen. (SEL)

Måten både elever og lærere snakker om utfordringer et tøffere debattklima skaper, har mye til felles og det synes som om både elever og lærere strever med å vite hvor grensen går for hvilke ytringer som er legitime og ikke i en skolekontekst.

Jeg som lærer synes det er vanskelig å vite hva det er greit å si. For jeg er jo ... jeg har jo mine verdier, men samtidig må jeg jo tillate at elevene mine har andre verdier. Å finne balansen der syns jeg er litt vanskelig. (KLÆ)

Den kommer også til syne i form av at de synes det er vanskelig å vite hva man skal gjøre når demokratiske verdier utfordres. Skal man slå ned på dem eller har de en legitim plass i klasserommets ytringsrom?

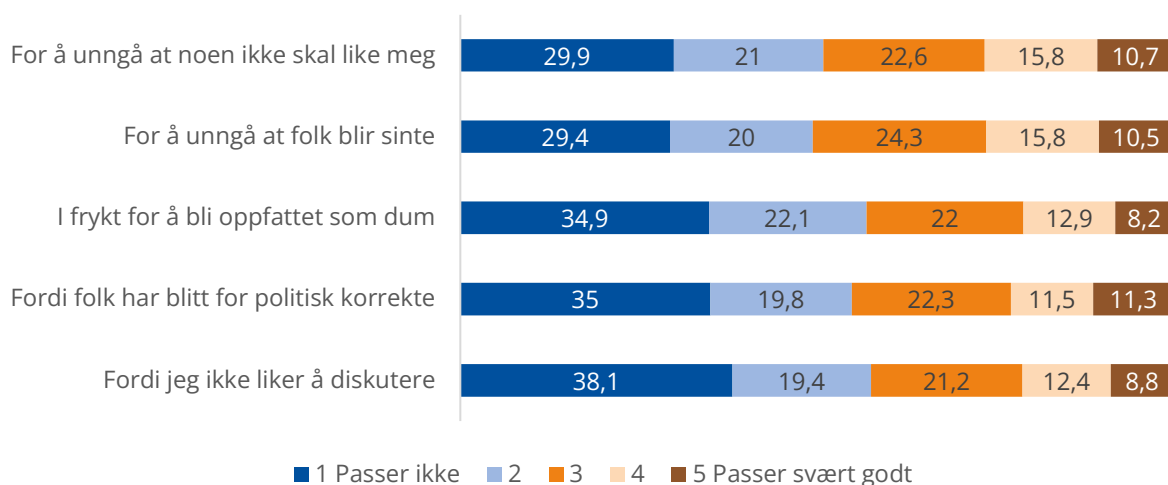
4. 2. 2 Det tause klasserommet

Lærerne forteller at det er «vanskelig å få i gang diskusjoner», at elevene er tilbakeholdne med å dele egne meninger eller si seg uenig. Konsekvensen blir forutsigbare, ensidige diskusjoner, som de omtaler som «kjedelige» og «du vet hva du får», eller at det blir stille. Lærerne omtaler det som en kultur de jobber mye med, men «[...] hvis det først har satt seg en sånn kultur i klassen om at vi svarer ikke, da...» (SLÆ). De opplever det som et krevende arbeid, og noen mener at dette er et sentralt utviklingstrekk og en hovedutfordring med å drive demokratiopplæring i dag. De synes generelt det er utfordrende å få elevene til å delta i diskusjoner, til tross for at de prøver å normalisere uenighet, og en lærer lurte på om han i mangel på deltakelse fra elevene må begynne å «diskutere med meg sjøl, liksom» for at i alle fall noen sier noe.

I det kvantitative materialet har vi noen spørsmål som kan bidra til å belyse hvorfor elevene frastår å delta i diskusjoner eller er tilbakeholdne med å uttrykke egne meninger. I spørreskjemaet inkluderte vi noen spørsmål om mulige grunner til hvorfor elevene lar være å uttrykke egen mening i diskusjoner. Målet er relatert til *selsensur*, altså å holde tilbake meningene sin i møte med andre (Hayes et al., 2005). På en skala fra 1 (passer

ikke) til 5 (passer svært godt) ba vi elevene om å angi hvor godt ulike grunner medførte at de unnlot å ytre seg i diskusjoner.

Som det framgår av figur 4.1 er det om lag ti prosent av elevene som har merket av for at hver av de fem grunnene passer svært godt som årsak til at de lar være å si sin mening i klassen, mens det er en betydelig større andel som har merket av for at de samme grunnene ikke er årsak til at de ikke ytrer seg. Frykt for at de skal bli mislikt eller at noen skal bli sinte, synes i noen større grad å være årsaker til å ikke delta i diskusjoner, enn frykt for å bli oppfattet som dum, at debattene er preget av politisk korrekthet eller at de ikke liker å diskutere. At det er bekymring for sosiale konsekvenser og for at diskusjonene skal bli for intense som skiller seg ut som de viktigste årsakene samsvarer godt med tidligere studier om tilbakeholdenhet med å uttrykke egne meninger, både på voksne (Peacock, 2019) og unge (Dahl, 2024).

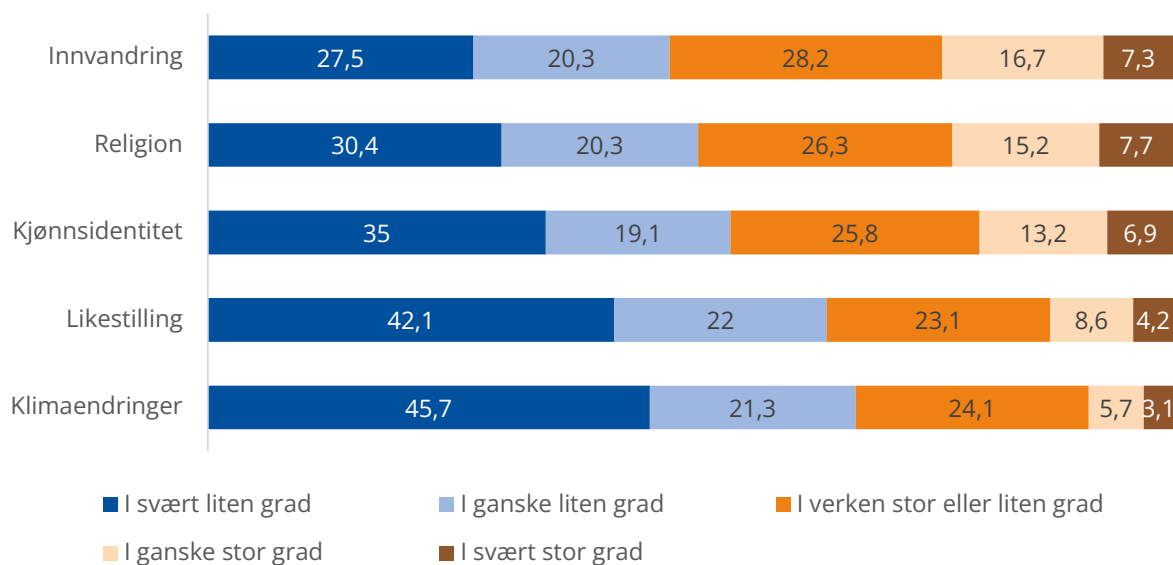


Figur 4.1 Ulike grunner for at elevene lar være å si meningen sin i diskusjoner. Prosent.

Vi spurte også elevene om i hvilken grad de syntes det var vanskelig å ytre seg om ulike tema, som et mål på opplevelse av kontroversielle temaer og kontroverssensitivitet. Innvandring og religion er de to temaene som elevene oppgir er mest ubehagelig å ytre seg om, tett etterfulgt av kjønnsidentitet (figur 4.2). Mens 24,0 prosent av elevene oppgir at de i ganske eller svært stor grad synes det er ubehagelig å ytre seg om innvandring, er tilsvarende andel for religion 22,9 prosent og 20,1 prosent for kjønnsidentitet. Vi skal samtidig merke seg at det er en betydelig større andel av elevene som oppgir at de i ganske eller svært liten grad opplever at det er ubehagelig å ytre seg om de samme temaene. Likestilling og klimaendringer er de to temaene som færre opplever at det er ubehagelig å ytre seg om (12,8% svært eller liten grad for likestilling og 8,8% for klimaendringer).



Innvandring og religion er de to temaene som elevene oppgir er mest ubehagelig å ytre seg om, tett etterfulgt av kjønnsidentitet



Figur 4.2 Grad av ubehag ved å ytre seg om ulike tema. Prosent.

I de kvalitative intervjuene peker av lærerne på at det er relativt store variasjoner i diskusjonsklima mellom klasser, og særlig mellom utdanningsprogram. De trekker blant annet fram at mer praktiske fag innen studiespesialisering kan være lettere, og kobler det til at de gjør mer praktiske ting sammen, noe som kan skape større trygghetsfølelse i klassemiljøet og gjør de mer avslappet når det kommer til å ytre seg. Blant lærerne som har erfaring fra både studieforberedende og yrkesfag, pekes det på at utfordringer med det stille klasserommet er størst på studieforberedende, mens utfordringer med kontroversielle utsagn er størst på yrkesfag.

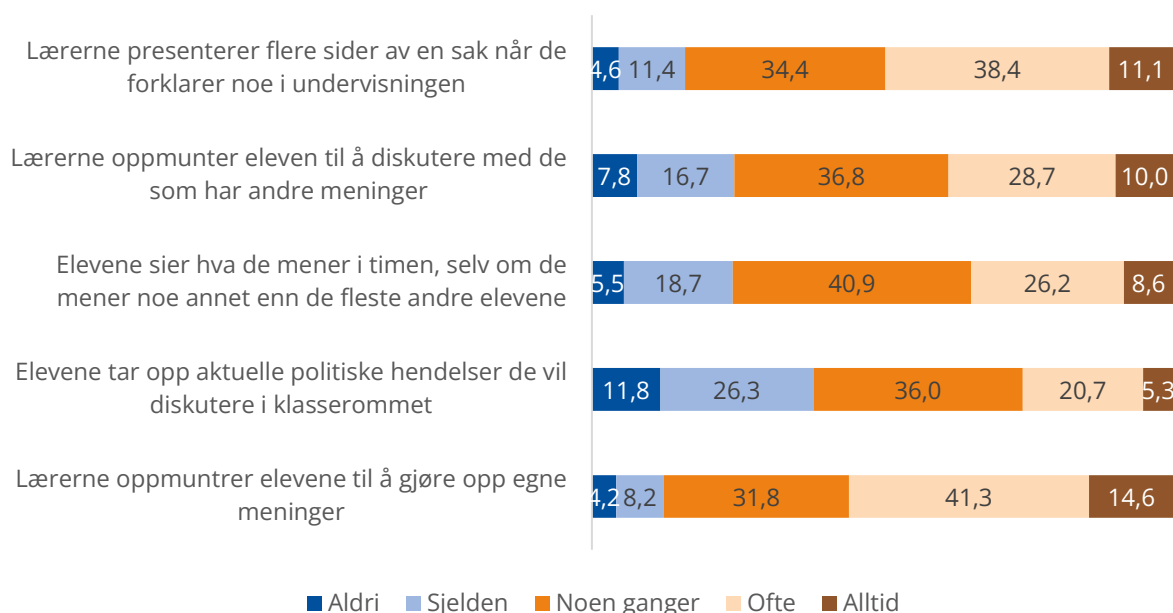
Vi finner imidlertid ikke noen signifikant forskjell mellom elever på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram verken når det gjelder selvsensur eller kontroverssensitivitet, mens vi finner at elever på studieforberedende utdanningsprogram opplever klasseromsklimaet som signifikant åpnere enn det elever på yrkesfaglige utdanningsprogram gjør.

Oppsummert peker de kvalitative intervjuene på *en dobbel utfordring* når det kommer til diskusjoner i demokratiopplæringen. For det første i form av at diskusjonene oftere inkluderer kontroversielle ytringer lærerne finner vanskelig å håndtere og balansere med skolens verdimandat. For det andre, ved at de opplever klassene sine som stille hvor elever kvier seg for å delta i meningsbrytning og med egne meningsytringer.

4.2.3 Åpent klasseromsklima

Et *åpent klasseromsklima* beskriver et klassemiljø der elevene opplever at det er trygt å utvikle egne meninger, få erfaring med meningsbrytning og utvikle demokratiske diskusjonsferdigheter. Samtlige av ICCS-undersøkelsene viser at åpent klasseromsklima har betydning for en rekke elementer innen demokratikompetanse, blant annet politisk engasjement (Campbell, 2008; Torney-Purta et al., 2001), ulike former for politisk mestringstro (Sohl & Arensmeier, 2015; Dahl, 2022) og demokrati-kunnskap (Lin, 2014; Persson, 2015; Storstad et al., 2023). Det er derfor bekymringsfullt når vi ser tegn på at endringer i ytringskulturen truer bruken av diskusjoner i demokratiopplæringen.

I Demokomp har vi brukt samme mål på åpent klasseromsklima som ICCS, men vi har inkludert en ekstra svarkategori for å få en større skala (fra 4- til 5-punkt skala). Det vil si at resultatene ikke er direkte sammenlignbare, men vi kan likevel se på tendenser i forskjeller mellom elevenes opplevelse av klasseromsklimaet på ungdomsskolen og på videregående.



Figur 4.3 Prosentfordeling av elevsvar på mål om åpent klasseromsklima

Samlet sett viser undersøkelsen at elevene opplever et relativt åpent klasseromsklima, også på videregående. Majoriteten av elevene svarer jevnt over på alle spørsmål at dette er ting som i stor grad skjer ofte eller noen ganger.

Det er noen forskjeller mellom de ulike dimensjonene ved åpent klasseromsklima. Elevene opplever at lærerne ofte oppfordrer til å danne egne meninger og presenterer flere sider av en sak. Samtidig er det mindre vanlig at elever selv tar opp aktuelle hendelser til diskusjon i undervisningen. Når det gjelder å uttrykke meninger som går på tvers av flertallet, er oppfatningene delte: 34,8 prosent sier at dette ofte eller alltid skjer, mens 24,2 prosent oppgir at det aldri eller sjelden skjer.

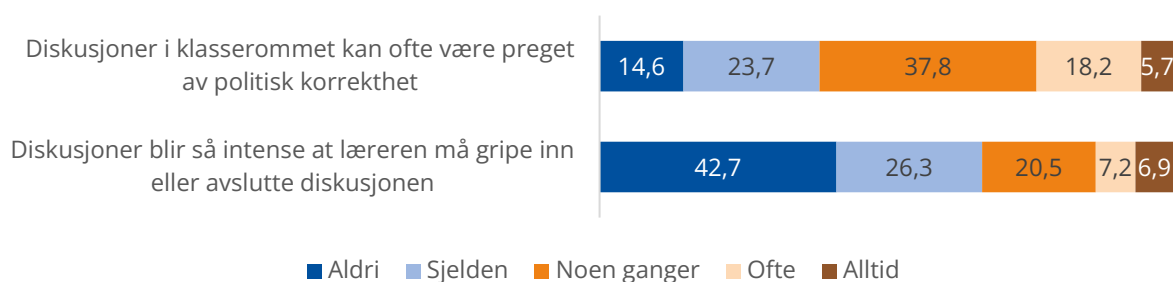
Mens de kvantitative dataene viser at mange elever oppgir at aktuelle hendelser sjelden tas opp til diskusjon (38,1%), peker elevintervjuene på et ønske om flere elevstyrte diskusjoner knyttet til elevenes egen livsverden. Elevene mener slike diskusjoner kan styrke demokratiopplæringen. Som en elev uttrykker det: «Ikke nødvendigvis debatter, men bare ... diskusjoner der læreren sitter mer og observerer. Det tror jeg folk hadde hatt igjen for» (KEL). Elevene opplever at elevstyrte diskusjoner i større grad åpner for egne meninger og gjør det lettere for flere å delta enn i lærerstyrte diskusjoner. En mulig forklaring er at slike diskusjoner i mindre grad oppleves som vurderingssituasjoner, noe som kan gjøre det tryggere å ytre seg.

Lærerintervjuene tyder imidlertid på at elevstyrte diskusjoner kan være krevende å fasilitere. Flere lærere peker på utfordringer knyttet til læringsutbytte og det de omtaler som «fagliggjøring». Selv om elevene liker å diskutere, opplever lærerne at frie diskusjoner ikke nødvendigvis fører til ny faglig innsikt. I tillegg er noen elever redde for negative reaksjoner fra medelever. En strategi lærerne bruker, er derfor å tildele elevene roller i diskusjoner, for eksempel som representanter for LO eller NHO. Dette kan gjøre diskusjonene mindre personlige og senke terskelen for deltakelse. En utfordring på den andre siden, er at elevene mister trening i å danne selvstendige meninger og argumentere for dem.

Indeksen for åpent klasseromsklima er en etablert indeks som stammer fra Six-Subject Study (SSS70) (Torney et al., 1975), gjennomført av IEA i 1971 som en forløper til ICCS (Storstad et al., 2025, s. 17). I flere analyser i denne rapporten brukes derfor de fem påstandene i figur 4.3, som et samlet mål på åpent klasseromsklima (Cronbachs alfa 0,826), og indeksen fungerer som forklaringsvariabel i analyser av elevenes demokratiske kompetanse i andre deler av rapporten.

I Demokomp har vi også testet to nye påstander som teoretisk kan fange opp endringer i diskusjonsklimaet som lærere og elever har rapportert de senere årene. Den ene måler intensiteten i diskusjonene («diskusjoner blir så intense at læreren må gripe inn eller avslutte dem»), mens den andre måler i hvilken grad diskusjonene reguleres av normer («diskusjoner i klasserommet kan ofte være preget av politisk korrekthet»). En faktoranalyse viser at disse påstandene fanger opp en egen dimensjon ved klasseromsklimaet og ikke måler den samme underliggende egenskapen som den etablerte indeksen.

Majoriteten av elevene (69,0%), opplever sjelden eller aldri at diskusjonene blir så intense at læreren må gripe inn eller avslutte diskusjonen (figur 4.4). 20,5 prosent svarer at det skjer noen ganger, mens 10,5 prosent oppgir at det skjer ofte eller alltid. Når det gjelder om diskusjonene preges av politisk korrekthet, er svarfordelingen mer spredt. Totalt svarer 23,9 prosent at politisk korrekthet preger diskusjonene ofte eller alltid, 37,8 prosent svarer at det skjer noen ganger, mens de resterende 38,3 prosentene oppgir at det sjelden eller aldri skjer. Korrelasjonen mellom politisk korrekthet og diskusjonenes intensitet er 0,401, noe som viser at det er en sammenheng, men det er altså ikke slik at politisk korrekthet nødvendigvis medfører at diskusjonene i klasserommet blir så intense at lærerne må gripe inn.



Figur 4.4 Fordeling av elevsvar på to spørsmål om diskusjonsklimaet (n=2653/2629)

Det kan være flere grunner til at en andel opplever at klasseromsdiskusjonene ofte preges av politisk korrekthet. Diskusjoner representerer også mulige vurderings-situasjoner som kan gjøre elevene bevisste på hva som er greit og ikke greit å si, de kan med andre ord velge å uttrykke «korrekte» meninger og meninger de tror læreren liker med formål om bedre vurdering.

Tolker vi disse resultatene sammen med åpent klasseromsklima, ser det ut til at norske videregående elever opplever et relativt åpent klasseromsklima, hvor de oppfordres til å danne egne meninger og diskutere, men at disse diskusjonene i stor grad er lærerstyrte og har lavere grad av intensitet.

Vi finner altså at lærerne er opptatt av diskusjoner i klasserommet, og prioriterer flersidighet og meningsdannelse, men at disse diskusjonene i mindre grad er initiert av elevene. I tillegg peker lærerne på kontroversielle ytringer fra elevene som en sentral utfordring, og snakker om «det stille klasserommet» som en tendens de synes er vanskelig å håndtere, og som det har blitt mer av de siste årene.

4.3 Demokratiopplæring gjennom skoledemokrati og elevmedvirkning

At skolen skal gi elevene *praktisk erfaring* med demokrati og medvirkning står sterkt i læreplanverket. Demokrati og medvirkning er fastsatt som en del av skolens verdigrunnlag, hvor det beskrives at «skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Skolen som modell for demokratiske prosesser og treningsarena for demokratisk medvirkning kalles ofte for *skoledemokrati*. Skoledemokrati har stått sterkt i norsk utdanning, og selv om det er få norske studier som gir evidens for at deltakende læringsformer har en signifikant effekt på demokratisk kompetanse, finner vi internasjonal forskning som viser at elevmedvirkning kan styrke elevenes *deltakelsesvilje*.

I en litteraturstudie fant Youniss et al. (1997) støtte for at elever som deltok i elevrådsarbeid eller ulike samfunnsaktive prosjekter på videregående skole, i større grad stemmer og deltar i lokale organisasjoner som voksne, sammenlignet med dem som ikke deltok i slike aktiviteter. Dette er funn som støttes av nyere studier

som baserer seg på Keating og Janmaat (2016) og Kiess (2021). Felles for studiene som viser en positiv effekt av deltakende undervisningsmetoder og politisk deltakelse, er at de måler elevmedvirkning som deltakelse i elevråd og andre mer «tradisjonelle» deltakelsesformer. Med andre ord – deltakelse i skoledemokratiet. I likhet med Teegelbeckers et al. (2023), finner vi ingen studier som gir evidens for at medvirkning i undervisning (student-regulation) har noen effekt på hverken kunnskaps-, verdi- eller deltakerdimensjonen ved demokratisk kompetanse.

4.3.1 Elevenes opplevelse av medvirkning

Elevmedvirkning kan foregå på mange måter. For det første kan det variere etter type demokrati, hvor den mest tradisjonelle har vært representativt demokrati gjennom *elevråd*. Det er også vanlig med mer *deliberative* tilnærminger på klassenivå, for eksempel gjennom diskusjon av klasseregler. Medvirkning kan også variere etter hvilke prosesser elevene har medvirkning i og på hvilket nivå beslutningene gjelder, om det handler om skolemiljø, klassemiljø, læringsaktiviteter eller vurderingsformer.

I elevintervjuene får vi også et innblikk i hvordan elevene opplever skoledemokratiet og spesielt medvirkning gjennom elevråd. Elevene opplever i relativt stor grad at elevrådet er en *høringsarena* skolen benytter seg av når de vil høre elevenes meninger.

Ja, de spør jo oss, da, om vår mening om ting. For eksempel, vi hadde jo en sak hvor det var at mobiltelefoner skulle samles inn før timen. At det skulle bli innført neste år. Og da var det ganske åpent for at alle skulle si sin mening, osv. Så på elevrådet er det ganske åpent, da, vil jeg si. (SEL)

En utfordring ved elevråd og elevdemokrati er at det kan bli en form for *pseudodemokrati*, hvor elevene kan uttale seg, men i liten grad opplever reell medvirkning. På oppfølgingsspørsmål om utfallet og hvorvidt elevrådets avgjørelse ble fulgt i saken, svarer en elev:

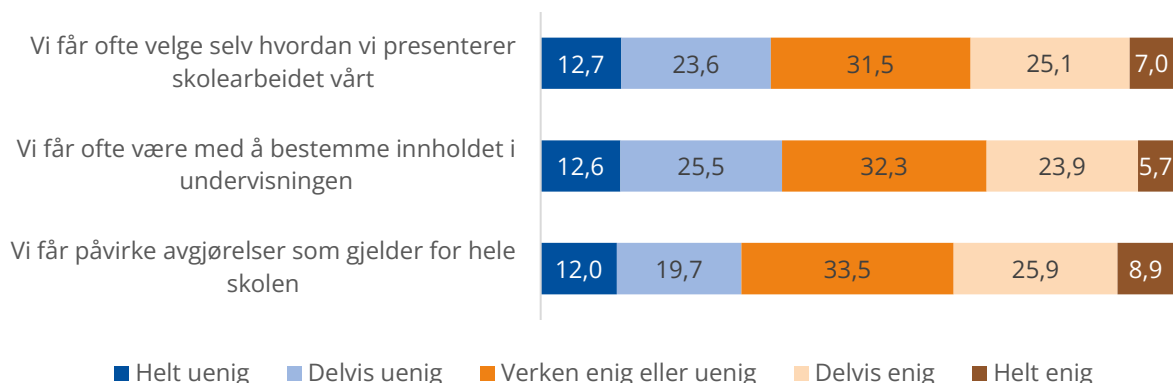
Om vår mening faktisk blir tatt seriøst? Altså, det var jo slik at på elevrådsmøtet så kom jo rektor inn, da. Og hun hadde selvfølgelig litt mer sterke meninger enn det vi hadde. Om akkurat det med mobiltelefonen. Vi prøvde jo hardt å gå imot det hun sa. Så det var litt den, da. Men hun var ganske fast på at hun hadde lyst til å få det inn. Vi var også ganske fast på nei. Så vi får jo se neste år hvordan det blir. (SEL)

At det til syvende og sist er ledelsen og rektor som bestemmer oppfatter elevene, men i denne samtalen blir det i liten grad problematisert. De opplever det som viktig at de har mulighet til å uttale seg og prøve å påvirke rektor, noe de opplever at de får.

Demokomp måler *opplevelse av medvirkning* med tre påstander. Vi har i spørsmålsformuleringene vektlagt at elevene skal føle på reell medvirkning, og at det skal være medbestemmelse i aktiviteter på ulike nivå i skolestrukturen. Den første påstanden var: «vi får påvirke avgjørelser som gjelder hele skolen». Denne måler medvirkning på skolenivå, det kan eksempelvis være i form av allmøter, elevråd og lignende. Den andre påstanden - «vi får være med å bestemme innholdet i undervisningen» - er rettet mot undervisningen og hvorvidt elevene opplever at de har medvirkning på læringsaktiviteter, læringsmateriale, saker man jobber med i undervisningen og lignende. Den tredje påstanden var rettet mot medvirkning i vurdering: «vi får ofte velge selv hvordan vi vil presentere skolearbeidet vårt».

Elevenes opplevelse av medvirkning på skole- og undervisningsnivå er relativ lik, men det er en større andel som er enige i at de har mulighet til å påvirke avgjørelser som angår hele skolen (34,8%), enn som er enige i at de får påvirke hvordan skolearbeid presenteres (32,1%) eller får påvirke innholdet i undervisningen (29,6%). Dette er funn som samsvarer godt med hva man finner i Elevundersøkelsen. På videregående er det en betydelig høyere andel som svarer bekreftende på at lærerne til rette for at eleven kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalg (67,1%), enn som svarer bekreftende på at elevene er med og foreslår hvordan de skal arbeide med fagene (41,0%).

At vi ser lavest grad av medvirkning på undervisningsinnhold kan ha sammenheng med at det er spesielt utfordrende å inkludere elevene i forhold hvor lærerens pedagogiske og didaktiske kompetanse er sentralt for de valg som lærerne opplever er gode valg. I slike tilfeller kan elevenes ønsker fort komme i konflikt med lærerens vurderinger basert på kompetanse og erfaring.



Figur 4.5 Fordeling av elevsvar på tre spørsmål om medvirkning, (n=2715)

En multivariat analyse viser at det er signifikante forskjeller mellom skolene når det kommer til elevmedvirkning, og forskjellen er størst for de to variablene som omhandler undervisning og vurdering. Det må samtidig nevnes at det er relativt store forskjeller i antall elever mellom skolene som kan påvirke resultatet. Analysene tyder likevel på at det kan være betydelige forskjeller mellom skoler i hvordan de legger til rette for medvirkning og i hvilken grad elevene inkluderes i beslutninger. De tre påstandene er slått sammen til et samlet mål for elevmedvirkning (Cronbachs alfa 0,788). Denne indeksen er brukt som forklaringsvariabel i flere av analysene i rapporten.

4.3.2 Skoleaktørenes opplevelse av elevmedvirkning

Selv om medvirkning er et viktig mål for skolen, kan det være utfordrende å få til. I de kvalitative intervjuene, på spørsmål om ledelsens rolle i demokratiopplæringa, er begge skolene opptatt av elevmedvirkning, og særlig gjennom *elevrådet*, og de opplever at det skjer mye læring for elevene gjennom den prosessen. Elevrådet møter ledelsen jevnlig, de er representert i andre skoleutvalg og inkluderes i flere prosesser gjennom året. Et av eksemplene som trekkes fram er det de sammen med ledelsen får presentert og diskuterer resultater fra Elevundersøkelsen²⁰ og andre undersøkelser/evalueringer. I tillegg har begge skolene andre utvalg, for eksempel skolemiljøutvalg, hvor det sitter elevrepresentanter.

Selv om ledergruppene i stor grad er positive til elevmedvirkning, opplever de det som krevende og tidvis utfordrende å få til. Ledergruppene peker blant annet på *kontinuitet og strukturen rundt*. For yrkesfag er det nye klasser hvert år og dermed mye utskiftninger i elevrådsstyret. De opplever det også som tilfeldig hvem som blir leder, og at det er stor variasjon i hvorvidt det er en god leder som velges. Vanligvis velges elevrådet ved skolestart, men veldig mye av planleggingen for skoleåret gjøres våren før. Derfor har en skole valgt å flytte elevrådsvalget fra tidlig høst til før sommeren.

Slik at de kan bidra til hvordan tjenestene våre kan se ut. Det de kan påvirke. Og det har vi ikke muligheten til hvis vi etablerer i september. For i september er vi så godt i gang med året, så det er mindre ting de kan bidra med. (KLE).

Begge ledergruppene opplever *rekrutteringen som krevende*. De beskriver elevrådet som «det ikke er noen attraktiv posisjon, dessverre. Så vi må mase litt for å få folk til å stille» (KLE). I noen tilfeller har heller ikke skolen lyktes med å få så mange elevrepresentanter som de ønsker i utvalgene, konsekvensen ble at elevene utgjorde et mindretall til tross for at hensikten i noen tilfeller var at de skulle utgjøre majoriteten.

Det er ulike oppfatninger av hvorfor det er krevende å få elever til å ta på seg slike verv. En ledergruppe kobler rekrutteringsproblemet til at dette er arbeid elevene ikke prioriterer. En ledergruppe trekker fram at eleve-

²⁰ Elevundersøkelsen gjennomføres årlig på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, som måler elevenes opplevelse av ulike sider ved skolen, trivsel og undervisning (<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/om-elevundersokelsen/>).

ne i liten grad engasjerer seg hvis det ikke angår dem *direkte* – altså at de selv har en nytte eller gevinst av å engasjere seg. De eksemplifiserer med å fortelle om da de skulle bygge ny skole og ville inkludere elevene.

Og da sa de første elevene at den er ikke ferdig før vi er ferdige her. Og da betyr det jo ingenting for oss. Og det er jo sant. Det er noe med demokratiet. What's in it for me? Det er det folk stiller spørsmål om. Og det stiller selvfølgelig elevene og. (KLE)

De mener at elevenes fokus på det som er relevant for dem er noe de lærer fra samfunnet rundt seg, og som ikke nødvendigvis er særegent for denne aldersgruppen, men mer en effekt av *individualiseringsprosesser i samfunnet*. Dette er samfunnsendringer som setter individet i sentrum og et uttrykk for dette er økt fokus på rettigheter en har som medborger og mindre på plikter, jfr. tidligere sitater.

Lederne mener at elevene ofte har gode perspektiver, men at elevene selv ikke nødvendigvis tror de har det, og at det kan sitte litt langt inne for dem å uttrykke det de tenker.

Når det kommer til medvirkning i undervisning forteller lederne at selv om det er ønskelig med elevmedvirkning også her, så er det gjerne krevende å få til. De synes det er vanskelig «å få med seg elevene til å aktivt utforme hvordan undervisninga skal være» (SLE). De forteller at elevene ofte ønsker at læreren bestemmer og at det er klare, enkle og forutsigbare rammer, framfor at det brukes tid på medvirkning og at det blir store variasjoner i vurderingsformer. En lærer utdyper: «da vet du hva du får, og du kan bli god på det» (SLE).

En gjennomgående tråd i intervjuene er at ledelsen og lærerne både prøver og ønsker medvirkning, men at de sitter med en følelse av å ikke lykkes helt. Hverken i å oppnå medvirkningen de ønsker eller i å engasjere elevene i skolens drift. En leder summerer opp med:

Konklusjonen er jo at vi ønsker at elevene våre skal ha mer medvirkning og være engasjert, men at vi sliter litt med... gamle verktøy, eller? Ikke helt vet hvordan vi skal gripe an for å engasjere dem lenger? (SLE)

Det virker dermed som at det også er noe med modellene for medvirkning som er utfordrende å få til å fungere, og at skolene ønsker hjelp eller forslag til hvordan de kan legge til rette for medvirkning på nye måter.



Elevene opplever at lærerne ofte oppfordrer til å danne egne meninger og presenterer flere sider av en sak.

4.4 Skolevalg som demokratiopplæring

Skolevalg har vært en fast del av demokratiopplæringen i den videregående skolen siden 1989, da de første nasjonalt koordinerte skolevalgene ble gjennomført i forkant av stortingsvalget. Initiativet kom fra NRKs Geir Helljesen, som ønsket å samordne de mange prøvevalgene som på 1980-tallet ble holdt lokalt uten felles rapporteringssystem. Skolevalgene gjennomføres i forkant av hvert stortings-, kommunestyre- og fylkestingsvalg. Norge regnes i dag som et av landene med lengst erfaring i verden med nasjonalt koordinerte skolevalg, og ordningen har blitt et sentralt innslag i skolens arbeid med demokratiopplæring.

Utdanningsdirektoratet beskriver skolevalg, skoledebatter og valgtorg som arenaer som skal gi elevene «opplevelsen av å være en aktiv medborger» og praktisk innsikt i demokratiske prosesser²¹. Formålet er å skape politisk interesse, utvikle kritisk tenkning og gi elevene erfaring med ytringsfrihet, meningsbrytning og politiske valg i en trygg og pedagogisk ramme. Det finnes imidlertid få studier som har målt effekten av skolevalg på demokratikompetanse. Et unntak er en svensk studie som viser at deltakelse i skolevalg først og fremst har en positiv effekt på elevenes selvrapporterte politiske kunnskaper, men i noen grad også på elevenes politiske interesse, engasjement og mestringstro (Lundberg, 2024). Det er interessant å merke seg at studien finner at effekten er større for elever med innvandrerbakgrunn.

Begge skolene snakker en del om *skolevalget* som et viktig element i demokratiopplæringen, og de opplever både styrker og utfordringer med skolevalget. Skolene prioriterer skolevalget, de opplever det som viktig, noe som skaper engasjement hos elevene og de bruker en del ressurser på organisering. Samtidig mener informantene at valgresultatet hovedsakelig er avhengig av «hvilke ungdomspolitikere som lager best show» (SLE) og «hva slags goodies de deler ut på stand» (SLE). Begge skolene er kritiske til hvilke temaer som får plass i skoledebattene, slik som fraværgrensa, russefeiring, legalisering av rusmidler og billigere drivstoff. De mener at søkelyset på disse temaene går på bekostning av det de anser som viktigere, mer relevante og mindre «ungdomsfokuserte» tema, som eksempelvis utdanning eller samferdsel.

Lederne er også kritiske til retorikken og bruken av populistiske utspill i debattene, noe de frykter har en negativ innflytelse på ungdommene og deres forhold til politikk. En gruppe beskriver det som at debattene preges av «roasting» hvor ungdomspolitikere henger ut andre og at det skal være morsomt. De er bekymret for at det fører til at mange elever ikke tør å si så mye. «Av og til har jeg gått ut av en sånn debatt og tenkt at... hva er det vi gjør», sier en leder som synes det er særlig problematisk at skolen på den ene siden jobber for et trygt og godt elevmiljø, men så kommer ungdomspolitikere og «henger ut en meddebattant» (KLE). Lederne opplever det også som problematisk at enkelte partier stiller med «broilere» fra sentrale strøk, som er drevet i debatt og overkjører mindre erfarne, lokale ungdomspolitikere. Det fører trolig til at færre lokale aktører vil stille i en slik debatt, enten som politiker eller som debattleder.

Lærerne opplever det som utfordrende at skolevalget kommer tidlig på høsten. De flytter «demokratibiten» til samme tidsrom og prøver å inkludere valget i en større bolk om valg og demokrati, men «...debatten er jo bare etter ei og ei halv uke. Så vi får ikke jobba med stoffet i det hele tatt. Så det hadde vært en fordel. Og det hadde også vært en fordel å jobbe mer tverrfaglig med stoffet. Det får vi heller ikke». (KLÆ)

Lærerne og ledelsen oppfatter dermed at skolevalget bringer mye godt med seg, men at det også innebærer aktører som kan være *dårlige rollemodeller* for elevene når det kommer til hvordan man behandler meningsmotstandere, diskuterer og hvordan man uttrykker egne meninger. De er med andre ord kritiske til effekten skolevalgene har for demokrati- og medborgerskapsopplæringen, noe som også har vært påpekt fra forskning av skolevalg i videregående skole. For mer enn ti år siden, konkluderte Ødegaard (2015) med at det var grunn til å se nærmere på hvordan skolevalgenes fokus på politikk og debatt som underholdning, påvirket elevenes syn på og oppfatning av politiske valg.

21 <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/skolevalg/hva-er-skolevalg/>

4.5 Oppsummering

- Både ledelse og lærere er positive til bruk av eksterne aktører og ressurser, og anvender de gjerne, men de opplever også strukturelle faktorer, som økonomi og geografisk plassering, har mye å si for gjennomførbarhet.
- Det er stor bredde i didaktiske tilnærminger, verktøy og digitale ressurser i demokratiopplærings i skolen, men både lærere og elever er opptatt av diskusjoner av aktuelle, politiske saker.
- Lærerne trekke fram to utfordringer ved å drive med demokratiopplæring i dag, og begge er tilknyttet klasseromsdiskusjoner. På den ene siden opplever de en vekst i kontroversielle ytringer, og de synes det er vanskelig å håndtere disse på en god måte, særlig når de kommer i konflikt med demokratiske og/eller egne verdier. De etterlyser mer kompetanse på konkret håndtering av kontroversielle elevutsagn. På den andre siden opplever de også et taust klasserom, hvor det er vanskelig å få elever til å delta og ytre egne meninger. Lærerne tilpasser seg og gir ofte elevene posisjoner de skal forsvare, men en mulig negativ konsekvens er at elevene går glipp av trening i å uttrykke egne meninger og diskutere basert på egne perspektiver.
- På undersøkelser av hvorfor elevene tilbakeholder egne meninger, er det flest som kobler det til å unngå sosiale konsekvenser og at folk skal bli sinte. Likevel er det ikke veldig høye andeler, så trolig er det andre og flere faktorer som er viktige.
- Elevene opplever et relativt åpent klasseromsklima hvor de oppfordres til å diskutere, dele egne meninger og delta i meningsbrytning med andre elever. Samtidig virker ikke diskusjonene å være særlig intense og preget av uenighet. De framstår også som i stor grad lærerstyrte og i mindre grad elevstyrte.
- Omtrent 30 prosent av elevene i spørreundersøkelsen opplever medvirkning på skolenivå. Tallene er noe mindre for medvirkning på undervisning og vurdering.
- Ledelsene prioriterer elevråd og andre former for medvirkning, men opplever flere utfordringer, spesielt det å rekruttere elever til vervet og elevenes ønske om å bidra i medvirkningsprosesser.
- Både skoleledelse og lærere tror at skolevalget har flere fordeler, men de er kritiske til hvordan skolevalgene også kan påvirke negativt gjennom en dårlig debattkultur og for mye fokus på underholdning.



5

Demokratisk kunnskap

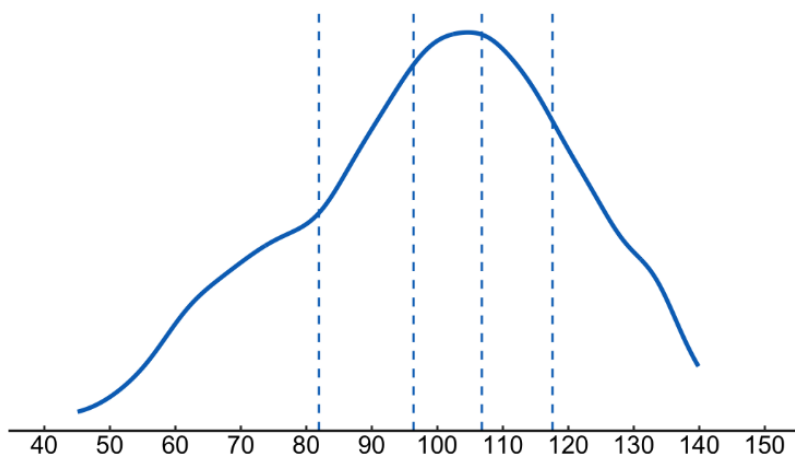
Dette kapitlet tar for seg *kunnskapsdimensjonen* ved demokratisk kompetanse - vi undersøker hva elever i videregående skole faktisk kan om demokrati og medborgerskap. Målet er å gi et samlet bilde av elevenes *kunnskapsnivå*, hvordan kunnskapen fordeler seg i elevgruppen, og hvilke faktorer som ser ut til å påvirke forskjeller mellom elever, skoler og utdanningsprogram. Kapitlet bygger på resultater fra den standardiserte *kunnskapstesten* i Demokomp-undersøkelsen og viser hvordan elevenes skårer fordeler seg, både totalt og innen utvalgte bakgrunnsvariabler som kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldres utdanning.

Videre sammenlignes resultatene med funn fra ICCS 2022-undersøkelsen på 9. trinn for å undersøke i hvilken grad det har skjedd faglig progresjon i demokratikunnskap gjennom skoleløpet. Vi ser også nærmere på hvordan utdanningsprogram, skole, lærerrelasjon og motivasjon henger sammen med elevenes kunnskapsnivå, og hvordan disse faktorene kan bidra til å forklare forskjeller i resultatene.

Til slutt retter vi oppmerksomheten mot innholdet i kunnskapen - hva elevene faktisk mestrer godt, og hvilke temaer de strever med. Her trekker vi inn de kvalitative dataene fra lærere og elever for å bedre kunne belyse læringsprosessene bak tallene - hvordan de forstår demokrati, og hvordan undervisningen og rammefaktorer oppleves å bidra til (eller hemme) faglig utvikling.

5.1 Elevenes kunnskapsnivå

Kunnskapstesten er beskrevet i kapittel 2, og her har vi også redegjort for hvordan vi har bygd opp testen slik at vi kan få et *mål på kunnskapsnivået for hver enkelt elev*. Den standardiserte kunnskapsvariabelen er altså et mål på *kunnskapsnivå*, men sier ikke noe om hvilke spørsmål elevene svarer riktig eller feil på. Det kommer vi imidlertid nærmere inn på i kapittel 5.5.2, men først skal vi altså se nærmere på elevenes skår for hele testen, altså målet for deres kunnskap om demokrati og medborgerskap. Dette målet er standardisert med 100 som gjennomsnitt og 20 som standardavvik. Laveste skåre på kunnskapstesten er 45,9, mens den høyeste er 139,7. Det vil altså si at de 3215 elevene som gjennomførte kunnskapstesten, har en kunnskapsskåre i intervallet fra 45,9 til 139,7.



Figur 5.1 Tetthetsplott, skår på kunnskapstest (gjennomsnitt 100, standardavvik 20). Med 20-prosent inndelinger markert

Tetthetsplottet i figur 5.1 viser at kunnskapsnivå i demokrati og medborgerskap blant elever i VG2 er *tilnærmet normalfordelt*, men med en skjevfordeling i form av en «hale» med elever med lavt kunnskapsnivå. Medianen for fordelingen er 101,3. Det betyr at litt over halvparten av elevene har en høyere skår enn gjennomsnittet, og ligger på den øvre delen av kunnskapsskalaen. Vi har delt inn skalaen for skår på kunnskapstesten i fem nivåer (20-percentiler) som presentert i tabellen under.

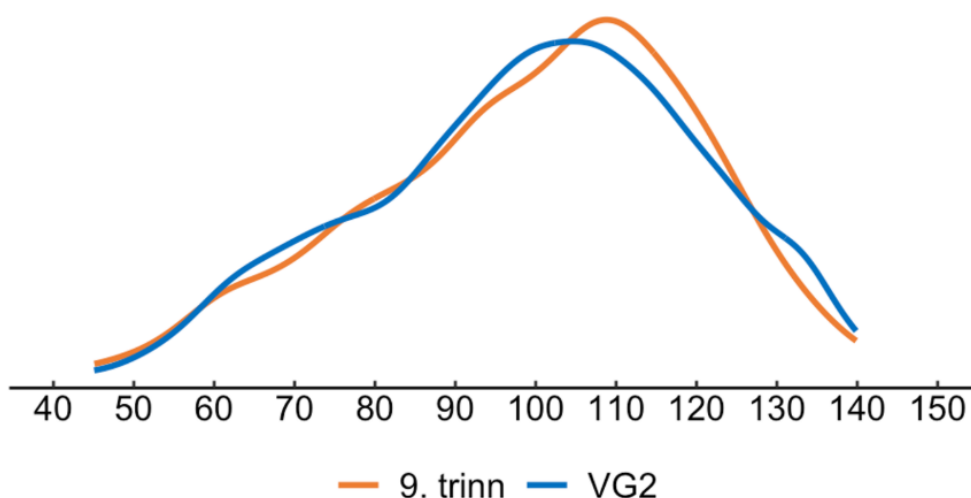
Tabell 5.1 Inndeling i kunnskapsnivåer. N(3215)

		N	Poengskåre (min-maks)	Poengbredde
Nivå 1 (laveste nivå)	Inntil 20	643	45,9 - 81,8	36,0
Nivå 2	20-40	643	81,9 - 96,4	14,5
Nivå 3	40-60	643	96,5 - 106,8	10,3
Nivå 4	60-80	644	106,9 - 117,6	10,7
Nivå 5 (høyeste nivå)	80-100	642	117,7 - 139,7	22,0

Kunnskapsnivå 1 er altså det *laveste nivået*, mens nivå 5 er det høyeste og hvert av de fem nivåene består av 20 prosent av elevene. Det er i ytterkantene av kunnskapsskalaen vi finner det største poengspennet, hvor spennet er større for nivå 1 (36,0 poeng) enn for nivå 5 (22,0 poeng). For de tre mellomnivåene er poengspennet betydelig mindre og relativt likt for hvert av de tre kunnskapsnivåene 2-4.

5.1.1 Forskjeller i kunnskapsnivå mellom 9. trinn og VG2

Elevene som deltok i Demokomp-studien er tre år eldre enn da samme alderskohort deltok på ICCS 2022-undersøkelsen, de har gått fra 9. trinn på ungdomsskolen til andre år på videregående skole. I figur 5.2 har vi angitt *tetthetsdiagrammer* for fordelingen av kunnskapsnivået for henholdsvis ICCS 2022 og Demokomp. Figuren viser fordelingen av ferdigheter fra resultatene fra henholdsvis ICCS 2022 (9. trinn) og vår undersøkelse (VG2). Skalaen for kunnskapsnivå er standardisert for begge undersøkelser, med 100 som gjennomsnitt og 20 som standardavvik. Tabell 5.2 viser fordelingen delt opp i 20-prosents blokker (kvintiler) for henholdsvis 9. trinn og VG2.



Figur 5.2 Tetthetsdiagram for fordeling av kunnskapsnivå for henholdsvis Demokomp og ICCS 2022.

Tabell 5.2 Kvintiler på standardisert skala for kunnskapstest.

0	33	46
20	82	82
40	97	96
60	108	107
80	117	118
100	149	140

Tetthetsdiagrammene i figur 5.2, viser at fordelingene av kunnskapsnivå for vår undersøkelse og ICCS 2022 er *tilnærmet like*. Blokkene er også nesten identiske, som tabell 5.2 viser²². Elevene hadde nesten lik andel med lave ferdigheter, middels og høye da de gikk i 9. trinn, som de nå har på VG2. Det kan selvsagt ha skjedd endringer på elevnivå, for eksempel kan en elev som skåret under gjennomsnittet på 9. trinn skåre over gjennomsnittet på VG2. Disse endringene sier figuren ingenting om, og vi kan heller ikke undersøke dem nærmere, siden vi ikke kan koble elevene fra ICCS 2022 og vår undersøkelse på individnivå. Men ferdighetsfordelingen for kohorten er altså veldig lik for 9. trinn og VG2.

Vi har kun tre oppgaver som elevene svarte på, både på 9. trinn og på VG2. Disse oppgavene var i utgangspunktet tenkt som *ankeroppgaver*, hvilket betyr at vi kunne ha justert skalaen for VG2 etter nivået for 9. trinn. En slik justering, med IRT-metodikk, fordrer imidlertid at oppgavene måler likt for begge trinnene. Det gjør de imidlertid ikke. Både parameterne for vanskelighetsgrad og for diskriminering, er signifikant forskjellige for de tre oppgavene fra de to datasettene. Det betyr at de ikke kan «låses» i beregningen av ferdighetsnivået for VG2. Vi har dermed ikke mulighet for å skalere resultatene fra VG2 for en direkte sammenligning med resul-

²² Ytterpunktene (0- og 100-persentilene) er lavere og høyere for 9. trinn, men dette skyldes at ICCS har over 150 oppgaver i ulik vanskelighetsgrad og dermed fanger opp ytterpunktene bedre.

tatene fra 9. trinn. Vi kan imidlertid sammenligne skår på de tre oppgavene som elevene svarte på, både på 9. trinn og på VG2, slik vi gjør i tabell 5.3.

Tabell 5.3 Ankeroppgaver fra ICCS2022 i Demokomp. Andel svart riktig. Cohens d.

	Demokomp 2025	ICCS 2022	Cohens d
I en demokratisk stat melder folk seg mest sannsynlig inn i politiske partier for å:	83,3*	77,3	0,15
Et lands myndigheter ønsker å finne ut om jobbsøkere med nedsatt funksjonsevne blir diskriminert. De samler informasjon om denne gruppens skoleerfaringer for å:	80,5*	77,4	0,16
En gruppe innbyggere i Bakkeby trodde at Simon hadde stjålet noe. De fant ham og banket ham opp før politiet kom. Det er galt å handle slik innbyggerne gjorde fordi...	75,7	76,6	-0,02

*Signifikant forskjellig på 0,01- nivå

Alle tre oppgavene er «lette». Det er over 75 prosent som har svart rett, både på 9. trinn og på VG2. For to av oppgavene er det en signifikant høyere andel elever på VG2 som har svart riktig. For den ene av de to oppgavene, er det seks prosentpoeng flere som har svart rett, for den andre tre prosentpoeng. Forskjellen mellom 9. trinn og VG2 for disse oppgavene, er liten. Målt med Cohens'd er den ikke over 0,2, altså nesten ingen forskjell²³.

Fordi vi ikke har ankeroppgaver som fungerer likt for de to trinnene, kan vi altså ikke si noe om hvor mye kunnskapsnivået har endret seg fra 9. trinn til VG2. Nivået for to av oppgavene er signifikant høyere, noe som altså kan tyde på en positiv progresjon. Samtidig er forskjellen liten, noe som kan tyde på at demokratikunnskapene ikke har blitt veldig mye bedre fra 9. trinn til VG2. Dette kommer vi nærmere tilbake til i kapittel 5.5.

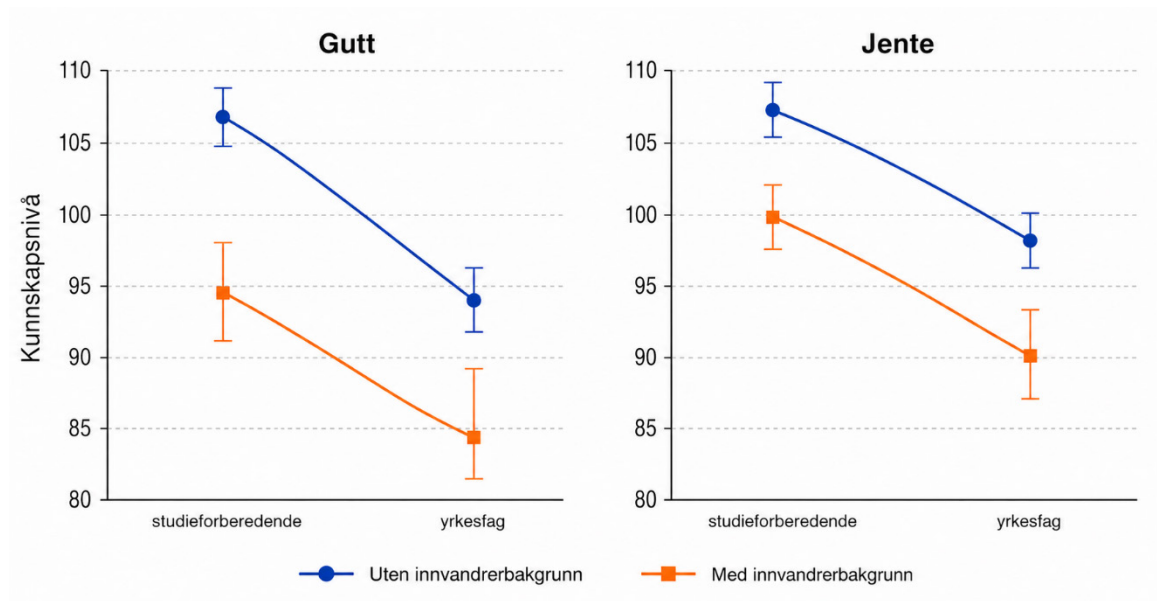
5.1.2 Forskjeller mellom utdanningsprogram

I tidligere ICCS-rapportering fra Norge har det vært uttrykt bekymring for at elever, og særlig gutter, fra minoritetsspråklige hjem har sakkert akterut i ferdigheter (Mikkelsen et al., 2011; Huang et al., 2017; Storstad et al., 2023). Figur 5.3 viser gjennomsnittlig kunnskapsnivå fordelt på studieprogram (studieforberedende/yrkesfag), innvandrerbakgrunn²⁴ og kjønn. Vi har beregnet gjennomsnittet med en modell som tar høyde for samkorrelasjon mellom variablene²⁵. Punktene er gjennomsnittet i hver gruppe, stolpene som står på høykant viser konfidensintervallet for skåren (på 0,05-nivå).

23 Se metodekapitlet for definisjoner av Cohens d.

24 Innvandrerbakgrunn er her definert ved enten at eleven, eller begge foreldrene, er født i utlandet, mens hvis eleven eller minst en forelder er født i Norge har de status som ikke-innvandrerbakgrunn.

25 Vi har predikert de marginale gjennomsnittene fra regresjonsmodellen med hjelp av emmeans i R (Lenth, 2024).



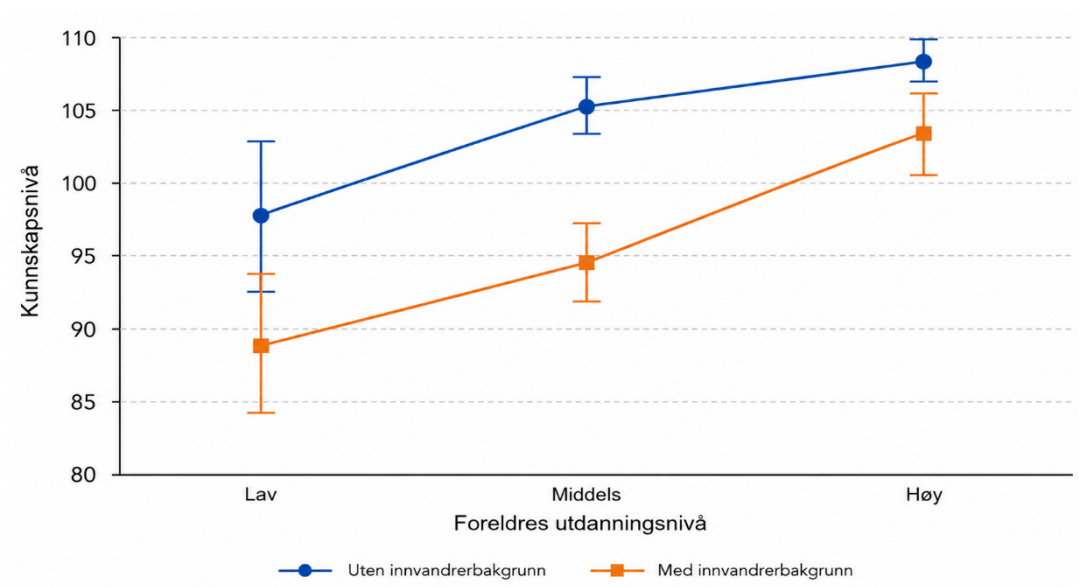
Figur 5.3 Kunnskapsnivå etter utdanningsprogram, innvandrerbakgrunn og kjønn

Figur 5.3 viser at gjennomsnittlig ferdighetsnivå er høyere blant elever på studieforberedende enn på yrkesfag, og elever med innvandrerbakgrunn ligger lavere enn elever uten innvandrerbakgrunn i begge program. Dette mønsteret gjelder for både jenter og gutter. Den største forskjellen er mellom gutter med og uten innvandrerbakgrunn i studieforberedende programmer.

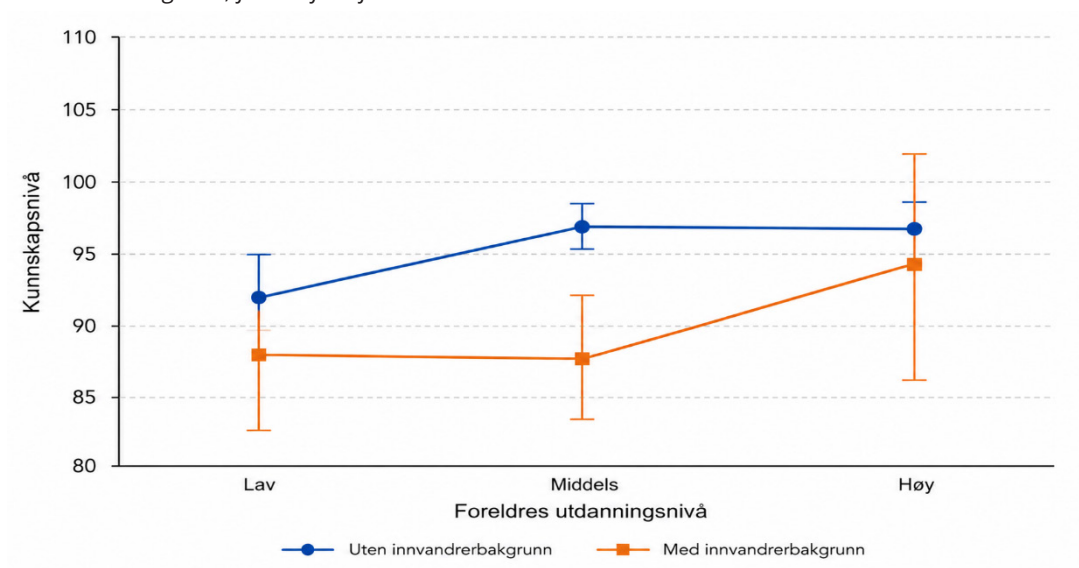
Det er godt dokumentert at foreldres utdanningsnivå påvirker elevenes kunnskapsnivå (Mikkelsen et al., 2001; 2002; Fjeldstad et al., 2011; Huang et al., 2017; Storstad et al., 2023). For å undersøke betydningen av foreldrenes utdanningsnivå nærmere, har vi laget en skala for lav, middels og høy utdanning. Skalaen er basert på en lineær skala over foreldres utdanningsnivå som går fra ingen utdanning til doktorgrad. Lav innebærer at ingen av foreldrene har utdanning over grunnskolen, mens høy innebærer at begge foreldre har lengre høyere utdanning. Vi har sett på forskjellen mellom elevene når det gjelder innvandrerbakgrunn. Resultatene er vist i de følgende figurene for henholdsvis studieforberedende program og yrkesfaglige.



Når karakteren blir viktigere enn hva man faktisk lærer, kan læring og kunnskap i større grad *instrumentaliseres*.



Figur 5.4 Elevenes kunnskapsnivå etter foreldres utdanningsbakgrunn, utdanningsprogram (studieforberedende) og innvandrerbakgrunn, justert for kjønn



Figur 5.5 Elevenes kunnskapsnivå etter foreldres utdanningsbakgrunn, utdanningsprogram (yrkesfag) og innvandrerbakgrunn, justert for kjønn

Figur 5.4 viser at for studieforberedende program, er det en tydelig signifikant forskjell når det gjelder elever med foreldre med middels eller høyt utdanningsnivå. Når det gjelder lavt, er det imidlertid ikke noen signifikant forskjell (overlappende konfidensintervall).

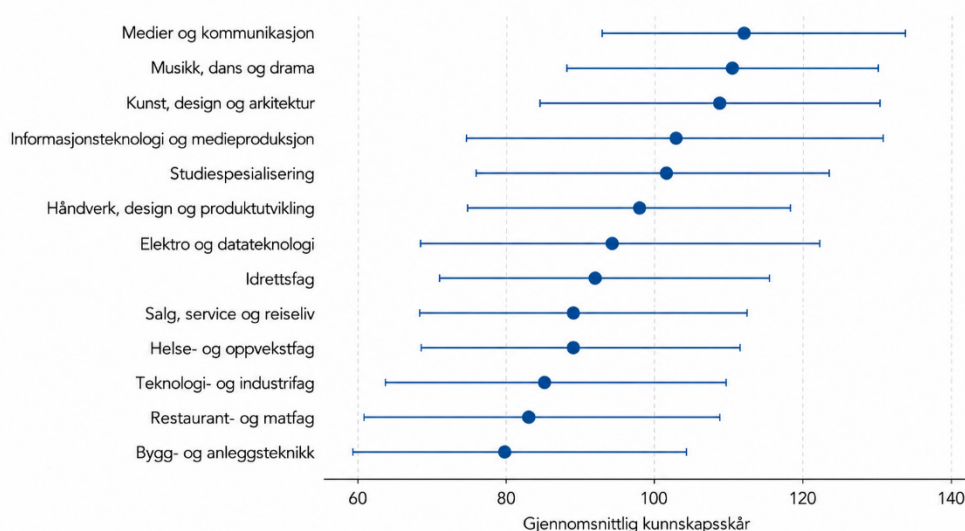
Når det gjelder yrkesfaglige utdanningsprogram, er det bare for elever med foreldre med middels utdanningsnivå at det er en signifikant forskjell, slik figur 5.5 viser. Utdanningsnivået til foreldre gir seg dermed i første rekke utslag på studieforberedende program når det gjelder innvandrerbakgrunn (forskjellen er også størst der), mens den for yrkesfaglige program bare får betydning når foreldre har et middels utdanningsnivå.

Konfidensintervallet for elever med innvandrerbakgrunn på yrkesfag er betydelig større enn de uten, spesielt for elever med foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå. Det gjenspeiler i første rekke at det er stor variasjon i skår innad i gruppen med innvandrerbakgrunn og større enn innad for elever uten innvandrerbakgrunn.

5.1.3 Forskjeller mellom skoler og utdanningsprogram

Vi har sett at det er en tydelig forskjell mellom elevenes skår på kunnskapstesten om de går på studieforberedende eller yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er delvis overlapp mellom utdanningsprogrammene og stor forskjell mellom programmene, både de studieforberedende og yrkesfaglige. Figur 5.6 viser gjennomsnittsskår og standardavvik på kunnskapstesten for hvert utdanningsprogram.²⁶

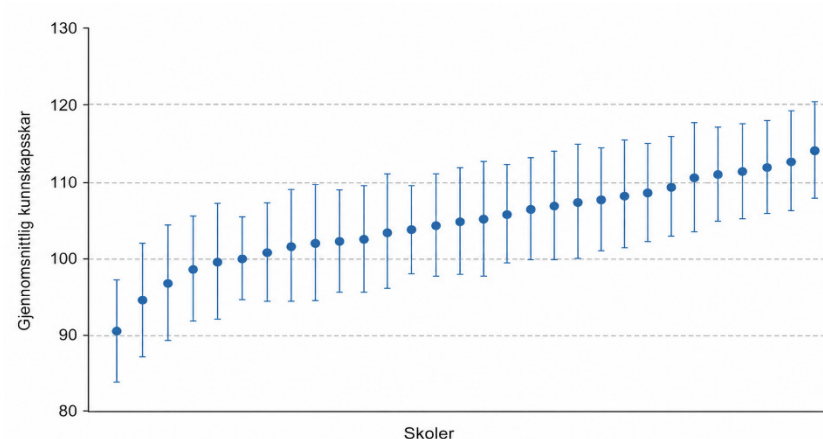
Samtidig er det ikke slik at elevene på alle studieforberedende program i gjennomsnitt skårer høyere enn elevene på yrkesfaglige program. Det er verdt å merke seg at elever på de tre studieforberedende programmene Medier og kommunikasjon, Musikk, dans og drama, og Kunst, design og arkitektur, i gjennomsnitt skårer vesentlig over hva elevene på studiespesialiserende utdanningsprogram gjør. Elevene på Idrettsfag, som også er ett av de studieforberedende utdanningsprogrammene, skårer imidlertid noe lavere enn elever på de to yrkesfaglige utdanningsprogrammene; Informasjonsteknologi og medieproduksjon og Håndverk, design og produktutvikling, og omtrent likt med elever på Elektro og datateknologi.



Figur 5.6 Gjennomsnitt og standardavvik på kunnskapstesten for ulike utdanningsprogrammer

I tillegg til forskjeller mellom utdanningsprogram, er det store forskjeller i skår mellom skoler, som figur 5.7 viser. Forskjellen mellom utdanningsprogrammet med lavest og utdanningsprogrammet med høyest er, målt med Cohens d, på 1,30, som er høyt. Det betyr at om lag 52 prosent av elevene i de utdanningsprogrammene med høyest og lavest skår, har samme skår. Det betyr videre at det er om lag 82 prosent sannsynlighet for at elevene i programmet med høyest gjennomsnittsskår, skårer høyere enn programmet med lavest.

²⁶ Merk at vi her bare har tatt med utdanningsprogram hvor vi har høy nok svarandel til å få robuste resultater. Se metodekapitlet for redegjørelse av utvalg.



Figur 5.7 Gjennomsnittsskår og standardavvik per skole

Figur 5.7 viser at standardavviket er overlappende for alle skoler. Det er elever på skolen med lavest gjennomsnittsskår som skårer høyere enn elever på skoler med høyt. Det er likevel tydelige forskjeller mellom skolene. Forskjellen mellom skolen med lavest gjennomsnittsskår og skolen med høyest er, målt med Cohens d , på hele 1,99. Det er svært høyt, og forteller at det bare er 31 prosent overlapp mellom resultatene for elevene på de to skolene, altså at elevene får samme skår. Dette betyr at det er om lag 92 prosent sannsynlighet for at elevene på skolen med høyest gjennomsnittsskår, skårer høyere enn elevene på skolen med lavest.

Så langt har vi sett på skoler og utdanningsprogram uavhengig av hverandre. Det kan være at samme type utdanningsprogram på forskjellige skoler gir en større forskjell enn det skoler gjør. For å undersøke sammenhengen mellom utdanningsprogram og skole, etablerer vi *en hierarkisk struktur* hvor vi legger utdanningsprogram under skole. Denne hierarkiske strukturen, lar vi samtidig være slik at vi ikke undersøker spesifikt koblingen mellom skole, utdanningsprogram og elevenes skår på ferdighetstesten, men ser på *i hvilken grad skole generelt og utdanningsprogram generelt har betydning*.

Dette kan gi inntrykk av at det er forskjeller mellom skoler som er avgjørende. Det kan imidlertid være at forskjellen ligger mellom utdanningsprogrammene på forskjellige skoler. For å ta høyde for denne sammenhengen, har vi analysert dataene med hjelp av en flernivå-metodikk (*mixed effects model*) med elever (nivå 1) inndelt i utdanningsprogram (nivå 2) og skoler (nivå 3)²⁷. Denne tilnærmingen *korrigerer for avhengighet* mellom observasjoner innen samme skole og utdanningsprogram, samtidig som vi tar hensyn til variasjon mellom skoler og utdanningsprogram, og sammenhengen mellom dem. Her har vi lagt utdanningsprogram inn under den enkelte skolen, og ikke behandlet dem på tvers av skoler. Vi antar med det, at det vil være *forskjeller mellom et utdanningsprogram ved en skole og samme utdanningsprogram ved en annen*. Vi vurderer dermed ikke utdanningsprogram generelt, men utdanningsprogrammene ved hver skole.

I en flernivåmetodikk måler vi bidraget til hvert av nivåene ut fra hvor stor andel av den *totale variansen* til elevenes skår på kunnskapstesten de bidrar med. Det gjøres i form av ICC (intraklasse-korrelasjon). I nullmodellen har vi bare tatt med Utdanningsprogram og skole, mens full modell har med både kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldres utdanningsnivå. Tabell 5.4 viser resultatene fra denne flernivåanalysen.

27 Analysen er gjennomført med Lme4-pakken i R (Bates et al., 2015).

Tabell 5.4 Bidrag til varians av utdanningsprogram og skoler (ICC). Kunnskapsskår som avhengig variabel.

	R ² , fast effekt	ICC, utdanningsprogram	ICC, skole	Samlet R ²
Nullmodell	0	14,6	8,8	23,4
Full modell	3,5	14,2	7,8	25,5

Hele 23,4 prosent av forskjellen mellom elevenes skår på kunnskapstesten lar seg forklare med hvilket utdanningsprogram de har valgt og hvilken skole de går på. At disse to forholdene samlet forklarer så mye som hele 23,4 prosent, tilsier at *elevenes demokratikunnskap er nært knyttet til hvilken skole og utdanningsprogram de går på*. Med flernivåanalysen ser vi også at det er *utdanningsprogram som har størst betydning*, ikke skole.

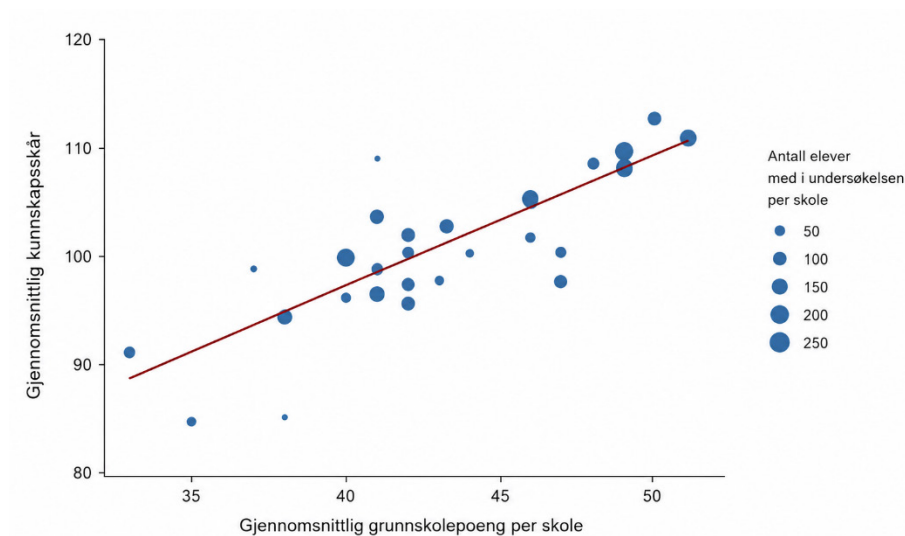
I full modell har vi tatt med kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå. Disse forholdene har imidlertid liten betydning. Det øker forklaringskraften til modellen fra 23,4 til 25,5, altså litt over to prosentpoeng. Forklaringen til variablene kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldres utdanningsnivå er på 3,5 prosent, altså svært lite sammenlignet med skole og utdanningsprogram. I tabell 5.5 har vi listet bidraget fra hver av variablene.

Tabell 5.5: Bidrag til varians for elevenes kunnskapsskår, kontrollert for skole og utdanningsprogram.

Variabel	Forklart varians (R ²)
Kjønn	0,0
Innvandrerbakgrunn	1,7
Foreldres utdanningsnivå	1,3
Samkorrelasjon	0,6
Sum	3,6

Tabell 5.5 viser at innvandrerbakgrunn og foreldres utdanningsnivå har liten betydning for forskjeller i elevers kunnskapsnivå, når vi tar høyde for forskjellen mellom skole og utdanningsprogram. Forskjellen mellom skole og utdanningsprogram opphever nærmest de forskjellene som finnes i populasjonen. Det som er mest tydelig, er at forskjellen mellom gutter og jenter forsvinner helt (fordi det er så store kjønnsforskjeller mellom utdanningsprogrammene). Det er altså i hovedsak utdanningsprogram og skole som forklarer hvorfor elevene skårer forskjellig på kunnskapstesten.

Det er nærliggende å forklare «bidraget» som utdanningsprogram og skole har, med elevenes valg (og muligheter for valg) av skole og utdanningsprogram. Altså en form for *seleksjonseffekt*. Utvalget vårt viser at det er store forskjeller mellom skolenes gjennomsnittlige grunnskolepoeng ved opptak. Figur 5.8 viser at det er en sterk sammenheng mellom gjennomsnittlig grunnskolepoeng ved inntak og elevenes skårer på kunnskapstesten ved skolen.



Figur 5.8 Gjennomsnittlig grunnskolepoeng versus kunnskapsskår på skolenivå

Forskjellen i figur 5.8 er på skolenivå. Vi kan dessverre ikke se på grunnskolepoeng ved opptak til utdanningsprogram, men det er rimelig å anta at sammenhengen er minst like sterk der, gitt at det er utdanningsprogram som i størst grad forklarer forskjellen i elevenes kunnskapsnivå

Disse resultatene forteller oss at *karakterene fra grunnskolen* har avgjørende betydning for elevenes demokratiske kunnskapsnivå i videregående skole. Videre, at det skjer en *sterk seleksjonsprosess* ved opptak til videregående skole, hvor valg av utdanningsprogram og skole selekterer elevene når det gjelder ferdighetsnivå. Denne seleksjonsprosessen er så sterk at betydningen av kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå forsvinner. Med andre ord - elevene selekteres inn i skoler og utdanningsprogram, ikke bare på bakgrunn av karakterer, men også etter kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldres utdanningsnivå. Det mangfoldet som finnes i ungdomsskolen, blir *selektert inn i homogene grupper etter skoler og utdanningsprogram*.

Vi finner altså at kunnskapsnivået blant VG2-elever er tilnærmet normalfordelt, med en svak overrepresentasjon av elever med lave skårer. Inndelingen i fem like store ferdighetsnivåer viser et betydelig spenn i ytterkantene av skalaen, særlig på det laveste nivået. Samtidig ser vi at fordelingen til kunnskapsnivået til VG2-elevener er tilnærmet likt det de hadde på 9. trinn. I den grad vi kan sammenligne kunnskapsnivået på VG2 med 9. trinn direkte, finner vi en signifikant, men svært liten endring på disse områdene. Vi har lite å støtte oss på av tidligere forskning, for å si noe om progresjon i elevenes kunnskaper når det gjelder demokrati og medborgerskap spesielt, eller samfunnsfag generelt. Vi kommer tilbake til dette i kapittel 5.5.

5.2 Forskjeller i kunnskapsnivå: Kjønn og innvandrerbakgrunn

Fra ICCS 2022 vet vi at jenter i gjennomsnitt skåret høyere på demokratikunnskap enn guttene, elever uten innvandrerbakgrunn skåret i gjennomsnitt høyere enn elever med innvandrerbakgrunn, og at elevenes kunnskapsnivå økte med foreldrenes utdanningsnivå (Storstad et al., 2023). Demokomp-dataene viser at det ikke skjer vesentlige endringer når det gjelder hvordan elevenes demokratiske kunnskapsnivå fordeler seg etter foreldrenes utdanningsnivå, fra ungdomsskole til videregående. Det vil altså si at betydningen av foreldres utdanningsnivå synes relativt uendret, men når det gjelder både kjønn og innvandrerstatus finner vi endringer.

I ICCS 2022 skåret jentene 7,0 prosent *bedre* enn guttene, mens denne forskjellen er redusert til 3,8 prosent tre år senere. Det vil altså si at kunnskapsforskjellen mellom jenter og gutter er vesentlig redusert fra 9. trinn til andre år på videregående skole. Selv om det kan skjule seg noen variasjoner innad i kunnskapsnivåene, synliggjør en sammenligning mellom en inndeling i kunnskapsnivåer i 20-prosentpersentiler for ICCS 2022 og demokomp, endringene i kunnskapsforskjellene mellom jenter og gutter. Resultatet er framstilt i tabell 5.6 under.

Tabell 5.6 Kunnskapsnivå fordelt på kjønn 9. trinn og VG2. ICCS 2022 og Demokomp. Prosent.

Nivå 1	13,1	26,1	13,6	24,6
Nivå 2	19,3	21,3	21,3	18,2
Nivå 3	20,9	19,8	20,2	17,7
Nivå 4	23,3	17,1	22,4	18,7
Nivå 5	23,3	15,7	22,5	20,8
Sum	99,9	100,0	100,1	100,0
N	2685	2833	1519	1211

For jentene ser vi at det er ubetydelige forskjeller fra 9. trinn til andre år på videregående, fordelingen etter kunnskapsnivå er relativt lik. For guttene ser vi at det er tydeligere endringer og disse endringene viser at som gruppe, har *guttenes kunnskapsnivå økt*. Det er fortsatt slik at det er en betydelig høyere andel gutter som skårer på de laveste nivåene, sammenlignet med jenter, men hvis vi ser på elevgruppen som skårer på høyeste kunnskapsnivå er det knapt kjønnsforskjeller på videregående skole. På 9. trinn var det 7,6 prosentpoeng flere jenter som skåret på toppnivået – i VG2 er denne differansen kun på 1,7 prosentpoeng.

Tabell 5.7 Kunnskapsnivå fordelt på Innvandrerbakgrunn 9. trinn og VG2. ICCS 2022 og Demokomp. Prosent.

	9. trinn		VG2	
	Ikke innvandrerbakgrunn	Innvandrer-bakgrunn	Ikke innvandrerbakgrunn	Innvandrer-bakgrunn
Nivå 1	15,9	33,9	15,5	35,5
Nivå 2	18,9	26,8	19,5	21,4
Nivå 3	21,1	17,1	19,7	15,0
Nivå 4	22,0	13,2	22,4	13,4
Nivå 5	22,1	9,0	23,0	16,7
Sum	100,0	100,0	100,1	100,0
N	4492	979	2165	612

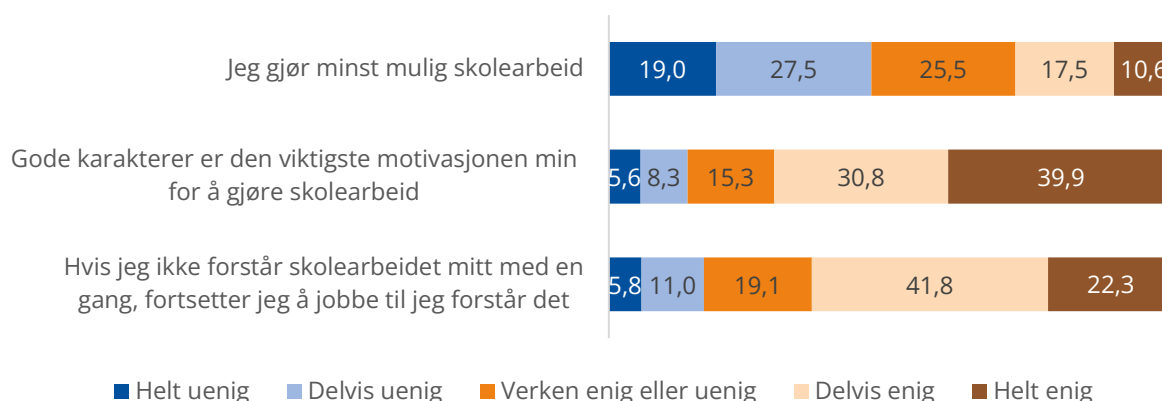
Tabell 5.7 viser at fra 9. trinn til VG2 er nivåfordelingen blant elever uten innvandrerbakgrunn stabil, det er kun noen mindre endringer. Endringen fra ungdomsskolen til videregående skole er det altså elever med innvandrerbakgrunn som står for. Fra 9. trinn til VG2 har det skjedd en positiv utvikling blant denne elevgruppen, med en bevegelse fra de lavere kunnskapsnivåene til det høyeste nivået. Mens 9,0 prosent av elever med innvandrerbakgrunn skåret på høyeste kunnskapsnivå i 2022 (9. trinn) er andelen økt til 16,7 prosent tre år senere (VG2).

5.3 Motivasjon for kunnskap

Skårer på kunnskapstester kan også forstås som et samspill mellom kunnskap og motivasjon. Norge var det landet som hadde den største nedgangen i demokratisk kunnskap fra ICCS 2016 til 2022, og motivasjonssvikt i form av svekket skolemotivasjon, målt gjennom elevenes utdanningsambisjoner, var en sentral faktor for å forklare nedgangen (Storstad et al., 2023). Med dette som bakgrunn inkluderte vi flere mål på motivasjon i Demokomp-studien. Vi skal presentere hver enkelt motivasjonsfaktor, for så å inkludere disse i en regresjonsanalyse hvor vi mer grundig analyserer sammenhengen mellom kunnskapskåre og ulike motivasjonsfaktorer.

I spørreskjemaet har vi tre påstander som målte ulike aspekter ved skolemotivasjon: Hvis jeg ikke forstår skolearbeidet mitt med en gang, fortsetter jeg å jobbe til jeg forstår det, Gode karakterer er den viktigste motivasjonen min for å gjøre skolearbeid og Jeg gjør minst mulig skolearbeid. Hva elevene svarte på hver av påstandene er presentert i figur 5.9.

Det er relativt få som oppgir å ha en lav utholdenhet med skolearbeidet - 16,8 prosent har krysset av for at de er helt eller delvis uenige i at de fortsetter å jobbe med skolearbeidet selv om de ikke forstår ting med en gang. Samtidig er det en vesentlig høyere andel som oppgir at de gjør minst mulig skolearbeid (28,1% helt eller delvis enige). Ønske om å få gode karakterer er en betydelig motivasjonsfaktor for å gjøre skolearbeidet - sju av ti elever har krysset av for at de er helt eller delvis enig i at karakterer er den viktigste motivasjonsfaktoren for å gjøre skolearbeid.



Figur 5.9 Ulike mål på skolemotivasjon. Prosent.

De tre påstandene, som teoretisk er mål på skolemotivasjon, har en veldig lav intern konsistent (Cronbachs alfa 0,104). Det betyr at de tre påstandene *ikke har en felles underliggende dimensjon*. De måler ikke det samme, men svært ulike motivasjonsfaktorer: Utholdenhet, karakterdrevet motivasjon (ekstern motivasjon) og lav innsats (se bl.a. Yurt, 2022; Ilter, 2023). Vi kan altså ikke lage et samlet mål for skolemotivasjon, og i regresjonsmodellen inkluderes de derfor som enkeltvariabler.

Analyser fra ICCS 2022-dataene viste at grad av *politisk interesse* er en sentral faktor for å forklare forskjeller i elevenes demokratiske kunnskapsnivå (Brattland & Storstad, 2025). Politisk interesse kan betraktes som et mål på faglig interesse og er i så måte et mål på *indre motivasjon* (se kapittel 7.2 for operasjonalisering av indeks for politisk interesse).

Den neste motivasjonsfaktoren vi har lagt inn i modellen er *lærerforventning*. Lærers vurdering av hvilket prestasjonsnivå en elev er i stand til å oppnå (*teacher estimates of achievements*), er en av faktorene som ifølge Hattie (2015; 2023) har størst effekt på elevenes læring. Dette er, i likhet med karakterdrevet motivasjon, et mål som måler ekstern motivasjon, og i spørreskjemaet er det konkret målt ved at elevene har angitt hvor enig eller uenige de er i påstanden «lærerne har høye forventninger til hva jeg kan prestere faglig». Det er relativt få elever som har krysset av for at de er uenige i denne påstanden (4,2% helt uenige og 5,6% delvis uenige), 25,2 prosent har krysset av for svaralternativet «verken enig eller uenig», mens de resterende 65,0 prosent av elevene er delvis (40,0%) og helt enige (25,0%) i påstanden.

Den siste motivasjonsfaktoren som er lagt inn i regresjonsmodellen er *utdanningsambisjon*, som er målt med spørsmålet: «Hvor lang utdanning ser du for deg å ta?» Svaralternativene er ingen utdanning etter videregående skole (4,0%), folkehøyskole (2,5%), fagskole (høyere yrkesfaglig utdanning) (3,4%), bachelorgrad eller tilsvarende (3-årig utdanning) (29,4%), mastergrad eller tilsvarende (5-årig utdanning) (52,8%) og doktorgrad (7,9%).

De seks motivasjonsmålene er lagt inn som forklaringsvariabler i en regresjonsmodell (tabell 5.8), og vi har valgt å kjøre separate analyser for de to utdanningsprogrammene slik at vi får fram eventuelle forskjeller mellom studieforbereende og yrkesfag. Vi har i tillegg kjørt blokkvise modeller hvor modell 1 inkluderer de to faktorene vi definerer som indre motivasjon (faglig interesse og utdanningsambisjon), modell 2 de tre faktorene som vi mener måler innsats- og prestasjonsmotivasjon (utholdenhet, karakterdrevet motivasjon og innsats) og modell 3 som i tillegg inkluderer lærerforventning som er den eneste motivasjonsfaktoren som eleven ikke selv kan styre, men kan betraktes som en sosial forventningsvariabel eller kontekstvariabel.

En viktig ting å merke seg er at tallene i tabellen (standardiserte beta-verdier) viser styrken på sammenhengen mellom hver motivasjonsfaktor og demokratisk kunnskap. Jo høyere tall, desto sterkere sammenheng. Stjerner viser om sammenhengen er statistisk sikker.

Tabell 5.8 Demokratisk kunnskap etter ulike former for motivasjon for elever på studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram. Lineær regresjon. Standardisert beta.

	Studieforbereende utdanningsprogram			Yrkesfaglig utdanningsprogram		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Faglig interesse	,318***	,284***	,274***	,279***	,226***	,203***
Utdanningsambisjon	,184***	,127***	,126***	,097**	,075*	,080*
Utholdenhet		,237***	,192***		,240***	,210***
Karakterdrevet motivasjon		,057**	,022		,040	,004
Lav innsats		,054**	,052**		,004	-,005
Lærerforventning			,157***			,154***
R ² justert	,157	,216	,236	,092	,155	,173

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Resultatene viser at motivasjonsfaktorene samlet sett forklarer mer av variasjonen i demokratisk kunnskap blant elever på studieforbereende utdanningsprogram enn blant yrkesfagelever. Den endelige modellen forklarer om lag 24 prosent av variasjonen blant studieforbereende elever, mot 17 prosent blant yrkesfagelever. Dette kan tyde på at sammenhengen mellom skolemotivasjon og demokratisk kunnskap er noe sterkere i studieforbereende utdanningsløp.

For elever på studieforbereende program er *faglig interesse* den klart sterkeste faktoren i alle modellene. I den fullstendige modellen har også utholdenhet og lærerforventninger en tydelig positiv sammenheng med demokratisk kunnskap. Utdanningsambisjon har en svakere, men fortsatt signifikant sammenheng, mens karakterdrevet motivasjon ikke lenger har betydning når andre motivasjonsfaktorer tas med i analysen.

For elever på yrkesfaglige program er mønsteret noe annerledes. Også her har faglig interesse en tydelig sammenheng med demokratisk kunnskap, men i den fullstendige modellen er utholdenhet en like sterk forklaringsfaktor. Lærerforventning synes å ha samme betydning for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, som det har for elever på studieforbereende utdanningsprogram. Utdanningsambisjon har en svakere sammenheng enn blant studieforbereende elever, mens karakterdrevet motivasjon og lav innsats ikke viser noen signifikant sammenheng med demokratisk kunnskap.

Det at man *gjør minst mulig skolearbeid* (lav innsats), har ingen betydning for skåre på kunnskapstesten for elever på yrkesfag, men det har en signifikant betydning for elever på studieforberedende. Effekten er riktignok ikke stor, men det som er grunn til å merke seg er at sammenhengen er positiv. Det vil altså si at elevenes demokratiske kunnskapsnivå øker med lav innsats. Dette framstår umiddelbart som «rart», men det viser seg at dette er et fenomen som andre har funnet før oss. Fenomenet omtales som *academic self-handicapping*, og beskriver det at elever og studenter bevisst reduserer egen innsats, utsetter arbeid eller jobber mindre for å ha en unnskyldning i tilfelle man får et dårlig resultat (Martin et al., 2003; Urdan & Midgley, 2001). Det er altså en strategi man bruker for å beskytte seg selv, og den er mer vanlig blant elever/studenter som forventes å prestere godt. I hvor stor grad dette fenomenet kan forklare våre resultater vet vi ikke, men det kan altså være en mulig forklaring på noe som ved første øyekast framsto som uforklarlig.

Det er interessant å merke seg at elever som motiveres av *viktigheten av gode karakterer*, ikke skårer bedre på kunnskapstesten enn elever som ikke har en karakterdrevet motivasjon for å gjøre skolearbeid. Dette gjelder for elever på begge utdanningsprogrammene. Resultatet kan tyde på at når karakteren blir viktigere enn hva man faktisk lærer, kan læring og kunnskap i større grad *instrumentaliseres*. Det betyr imidlertid ikke at karakterer ikke kan fungere som en motivasjonsfaktor som bidrar til læring. Snarere kan resultatene tyde på at når *karakteren blir et mål i seg selv*, snarere enn et resultat av læringsprosessen, har denne typen motivasjon begrenset betydning for utviklingen av kunnskap.

Dette kan også forstås i lys av motivasjonsforskning som skiller mellom indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon, som interesse for fag og vilje til å arbeide med læringsoppgaver, er ofte knyttet til dypere læring og bedre kunnskapsutvikling. Ytre motivasjon, som ønsket om gode karakterer, kan derimot i større grad føre til mer instrumentelle læringsstrategier der målet er å oppnå et resultat framfor å utvikle forståelse. Resultatene i analysen kan dermed tolkes som en indikasjon på at demokratisk kunnskap, i større grad henger sammen med *elevenes interesse for og engasjement i fagene enn med prestasjonsorientert motivasjon*. Dette kan også ha implikasjoner for demokratiopplæringen, der utvikling av interesse for samfunns-spørsmål og faglig engasjement kan være viktigere for elevenes kunnskapsutvikling, enn motivasjon knyttet til prestasjon og vurdering.

Samlet tyder resultatene på at demokratisk kunnskap først og fremst henger sammen med elevenes interesse for fagene og deres arbeidsinnsats i skolen, samt i noen grad med opplevelsen av lærerforventninger. Samtidig ser disse sammenhengene ut til å være noe sterkere og mer konsistente blant elever på studieforberedende utdanningsprogram. I neste avsnitt tar vi med oss variabelen som måler lærerforventning og ser på betydningen lærerforventning og lærerstøtte har på elevenes demokratiske kunnskapsnivå når vi tar hensyn til utdanningsprogram, hvilken skole elevene går på, kjønn og innvandrerstatus.

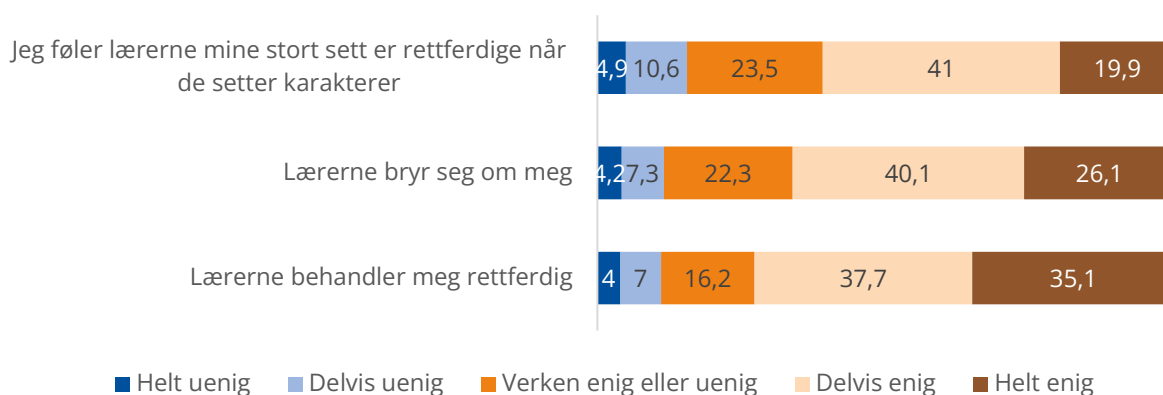
5.4 Lærernes rolle: støtte og forventning

Som vi allerede har vist (tabell 5.8), er lærerens vurdering av hvilket prestasjonsnivå en elev er i stand til å oppnå (lærerforventning) en viktig faktor som har betydning for hvor godt elevene skårer på Demokomp-kunnskapstesten. Lærernes forventninger er viktige fordi de påvirker hvordan undervisningen planlegges, hvilket faglig nivå det legges opp til, hvor mye støtte elevene får, og hvordan resultatene deres blir vurdert (Hattie, 2015; 2023; Geven et al., 2021; Peterson et al., 2016; Rubie-Davies, 2018; 2020). Når lærere har høye forventninger, gir de ofte elevene større utfordringer og flere læringsmuligheter. Lave forventninger kan derimot føre til at noen elever ikke får utnyttet sitt potensial fullt ut. På den måten kan forskjeller i kunnskap og prestasjoner delvis forklares av forskjeller i forventninger (Hattie, 2015; 2023; Peterson et al., 2016). Lærernes egne holdninger kan også ha betydning for hvordan forventningene slår ut. Troen på at skolen faktisk kan gjøre en forskjell, eller ubevisste forestillinger om for eksempel elever med innvandrerbakgrunn eller arbeiderklassebakgrunn, kan påvirke hvordan lærerne møter ulike elevgrupper (Rubie-Davies & Hattie, 2025).

I tillegg viser forskning at det også er et annet aspekt ved elev-lærer-relasjonen som har stor betydning for elevenes læring, motivasjon og trivsel, nemlig det som benevnes som *lærerstøtte* (teacher support). Når elever opplever støtte og tillit fra læreren, øker både engasjementet og utholdenheten i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2015; Ertesvåg, 2019; Roorda et al., 2011). Støttende lærere bidrar til et tryggere og mer motiverende læringsmiljø, og kan fungere som en beskyttende faktor mot stress og lav mestringstro (Universitetet i Agder, 2024; Hungnes et al., 2021).

Begrepet lærerstøtte omfatter både *faglig* og *emosjonell* støtte, samt opplevelsen av rettferdig og respektfull behandling. I mange studier operasjonaliseres lærerstøtte gjennom indikatorer som at læreren viser interesse for elevenes faglige utvikling, gir konstruktiv tilbakemelding, ser hver enkelt elev, behandler elevene rettferdig og viser respekt og omsorg (Federici & Skaalvik, 2015; OECD, 2023). Elever som opplever slike støttende relasjoner rapporterer høyere motivasjon og bedre læringsutbytte, og lærerstøtte trekkes derfor fram som en av de viktigste faktorene for å fremme både faglig og sosial utvikling i skolen (Allen et al., 2013; Peterson et al., 2016).

Fra dataene våre har vi utviklet en *indeks for lærerstøtte*, som er konstruert av elevenes vurdering (fempunkts skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig)) av følgende tre påstander: «Lærerne behandler meg rettferdig», «lærerne bryr seg om meg» og «jeg føler lærerne mine stort sett er rettferdige når de setter karakterer» (Cronbachs alfa 0,859). Svarfordelingen på enkeltstående som utgjør indeksen viser at elevene i stor grad opplever at deres relasjon til lærerne er støttende (figur 5.10). Opplevelsen av at lærerne behandler dem rettferdig er størst (72,8% enig), men det er også en betydelig andel av elevene som opplever at lærerne bryr seg om dem (66,2% enig) og at lærerne stort sett er rettferdig når de setter karakterer (60,9% enig).



Figur 5.10 Elevenes opplevelse av lærerstøtte. Prosent.

Både indeksen for lærerstøtte og lærerforventning måler relasjonen som elevene opplever å ha til læreren, men lærerforventning er i større grad et mål på en faglig relasjon, mens lærerstøtte i større grad er et mål på både en faglig og sosial relasjon (jfr. Qvortrup & Lykkegaard, 2025).

Vi har lagt lærerstøtte og lærerforventning inn i flernivå-modellen som vi brukte tidligere (tabell 5.4) for å undersøke hvilken rolle utdanningsprogrammet og skolen eleven går på, for lærerstøtte og lærerforventning. I tillegg har vi også her lagt inn hvilket kjønn eleven har og om vedkommende har innvandrerbakgrunn. Resultatet fra analysen er presentert i tabell 5.9, hvor resultatet fra «null-modellen» også er presentert, det vil si en modell hvor det bare er utdanningsprogram og skole som inngår.

Tabell 5.9: Bidrag til varians av kjønn, innvandrerbakgrunn, lærerstøtte, lærerforventning, utdanningsprogram og skoler (ICC). Kunnskapsskår som avhengig variabel.

	R ² , fast effekt	ICC, utdanningsprogram	ICC, skole	Samlet R ²
Nullmodell	0	14,6	8,8	23,4
Full modell	11,2	14,6	8,5	32,4

Tabell 5.9 viser at, når vi tar med elevenes opplevelse av lærerstøtte og lærerforventning, kjønn og innvandrerbakgrunn, øker andelen forklart varians for elevenes kunnskap med nesten 11 prosentpoeng, fra 23,4 prosent i nullmodellen (bare kontrollert for program og skole) til 32,4 (lærerrelasjon, forventning fra lærer, kjønn, innvandring, utdanningsprogram og skole). Fremdeles er det imidlertid utdanningsprogram som i størst grad forklarer variansen (14,6%), men lærerstøtte, lærerforventning, kjønn og innvandring forklarer en nesten like høy del (11,2%). I tabell 5.10 viser vi bidragene fra disse variablene.

Tabell 5.10: Bidrag til varians for elevenes kunnskapskår (kontrollert for skole og utdanningsprogram)

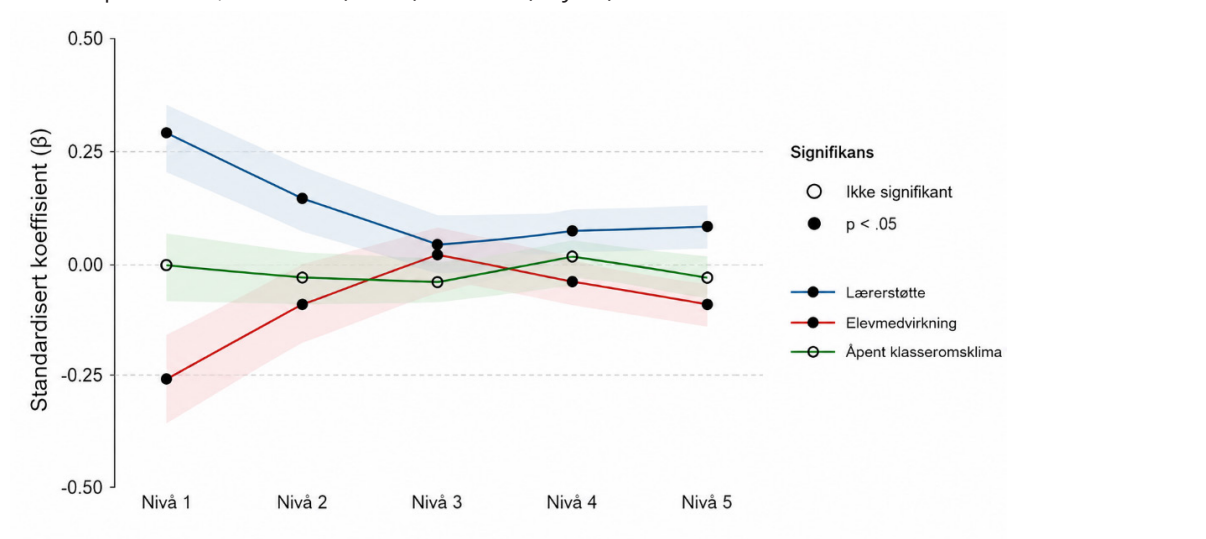
Lærerstøtte	4,3
Forventning fra lærer	1,8
Innvandrerbakgrunn	1,7
Kjønn	0
Samkorrelasjon	7,7
Sum	11,2

Tabell 5.10 viser at det største bidraget til forskjeller i elevenes kunnskapsnivå kommer gjennom at forklaringsvariablene ikke er uavhengige av hverandre. Det er samlet en *samkorrelasjon* på 7,7 prosent, som innebærer for eksempel at lærerstøtte korrelerer med innvandrerbakgrunn og lærerforventning. Det isolerte bidraget fra variablene (hvor eventuelle effekter av samkorrelasjon er fjernet) kommer fra lærerstøtte med 4,3 prosent. Lærerforventning og innvandrerbakgrunn spiller en viss rolle, mens kjønn ikke har noen betydning.

Ovenfor viste vi at utdanningsprogram og skole utjevnet de forskjellene som finnes mellom elevenes kunnskapsnivå, når det gjelder kjønn og innvandrerbakgrunn. Det forklarte vi med den seleksjonsprosessen som opptak til videregående opplæring representerer. Modellen ovenfor viser at elevenes opplevelse av læreren virker på tvers av utdanningsprogram og skole, og gir et ikke uvesentlig bidrag til elevenes kunnskapsnivå (selv om seleksjonsmekanismen med utdanningsprogram er den sterkeste).

I figur 5.11 har vi tatt med oss indeksen som måler lærerstøtte (blå linje), og lagt til elevmedvirkning (rød linje) og åpent klasseromsklima (grønn linje), for å se hvordan disse tre undervisningsrelaterte faktorene henger sammen med elevenes kunnskapsnivå. I denne analysen er elevenes demokratiske kunnskapsnivå fortsatt avhengig variabel, men den er ikke kontinuerlig, men inndelt i de fem kunnskapsnivåene. Det vil altså si at vi ser på hvordan lærerstøtte, elevmedvirkning og åpent klasseromsklima virker på hvert av de fem kunnskapsnivåene. På den måten får vi fram, som figuren viser, at de tre undervisningsfaktorene virker ulikt på hvert av kunnskapsnivåene.

Hver av de tre linjene viser *styrken på sammenhengen* (den standardiserte koeffisienten β) for elever på de fem kunnskapsnivåene, fra nivå 1 (lavest) til nivå 5 (høyest).



Figur 5.11 Effekter av lærerstøtte, elevmedvirkning og åpent klasseromsklima på ulike kunnskapsnivå.

Når vi ser på hver av linjene, ser vi at lærerstøtte har en tydelig positiv betydning for elever på laveste kunnskapsnivå, men sammenhengen er også signifikant og positiv for elever som skårer på nivå 2 på Demokomp-kunnskapstesten. For elever på kunnskapsnivå 3 og 4, har lærerstøtte ikke noen signifikant effekt på kunnskapsnivå, mens for elever på det høyeste kunnskapsnivået, har lærerstøtte igjen en positiv signifikant effekt på elevenes demokratiske kunnskap.

Dette tyder på at elever som strever faglig, har *størst utbytte* av lærerstøtte. Samtidig har lærerne også betydning for de faglig sterkeste elevene. Det kan se ut til at lærerne retter oppmerksomheten både mot elever med størst behov for hjelp og mot de best presterende, mens de i midten i mindre grad fanges opp. En mulig forklaring er at faglig sterke elever oftere søker lærerkontakt og får en relasjon som både er faglig og sosial. Tidligere analyser fra 9. trinn, viste at skolen hadde størst betydning for de svakeste elevene (Storstad et al., 2025b), mens det på VG2 kan være at de høytpresterende elevene har sterkere faglig interesse og tettere kontakt med lærerne - delvis drevet av karakterpresset mot slutten av skoleløpet.

Når vi ser på betydningen av *elevmedvirkning* (rød linje) på kunnskapsnivå, finner vi stikk motsatt mønster av hva vi fant for lærerstøtte. Betydningen er signifikant negativ for de svakest presterende elevene, men blir mer positiv når kunnskapsnivået øker, men ikke signifikant. For elevene på det høyeste kunnskapsnivået (5) er det igjen en signifikant, om enn svak negativ betydning av mulighet for elevmedvirkning. Det vil altså si at, i den grad elevmedvirkning har signifikant betydning for elevenes kunnskapsnivå, er den negativ.

Vi finner altså ikke noen grunn til at elevmedvirkning, slik det er målt i vår studie, bidrar positivt til utvikling av unges demokratiske kunnskap. Det er snarere slik at bidraget er «skadelig» for de svakest presterende elevene, noe som også betyr at elevmedvirkning motarbeider sosial utjevning. Det er derfor grunn til å spørre om elevmedvirkning slik det er målt i Demokomp, snarere bygger opp om individualisering enn om fellesskap (demokrati og medborgerskap).

Når det gjelder den siste faktoren, åpent klasseromsklima, gir den ingen signifikante bidrag til elevenes kunnskaper på noen av kunnskapsnivåene. I tillegg er sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og kunnskap mer utydelig, men i motsetning til effekten av elevmedvirkning (se avsnitt 4.3.1 for redegjørelse for hvordan elevmedvirkning er målt), gjør åpent klasseromsklima ingen «skade».

Selv om analysene over gir et godt bilde av elevenes kunnskapsnivå og hvilke faktorer som påvirker det, sier de lite om *hva* elevene faktisk kan. I neste del av kapitlet går vi derfor nærmere inn på innholdet i elevenes kunnskaper - hvilke temaer de mestrer godt, og hvilke områder de strever mer med. Her trekker vi både på resultater fra enkeltspørsmålene i kunnskapstesten og på funn fra de kvalitative intervjuene med lærere og elever. Disse dataene gir et mer helhetlig bilde av elevenes faglige progresjon fra ungdomsskole til videregående, og belyser lærernes vurderinger av elevenes styrker og svakheter i demokratikunnskap.

5.5 Samfunnskunnskapsfaget – Mye innhold, en ambisiøs læreplan og 84 timer til rådighet

Som beskrevet i innledningskapitlet er skolens demokratimandat omfattende og ambisjonene er store. Demokratiopplæringen skal forberede elevene på aktivt medborgerskap og deltakelse i demokratiet og samfunnet, og elevene skal blant annet utvikle forståelse for demokratiske spilleregler og prinsipper. Selv om demokrati og medborgerskap både inngår i overordnet del av LK20 og er et tverrfaglig tema som skal behandles i alle fag, oppfatter samtlige av lærerne at det ligger et særlig ansvar hos *samfunnskunnskapsfaget*. Lærerne påpeker at samfunnskunnskap som tretimersfag²⁸, i kombinasjon med en stor læreplan er en utfordring, og at de må gjøre *prioriteringer* de opplever som vanskelige.

28 Av de 842 timene til fellesfagene for studiespesialiserende utdanningsprogram utgjør samfunnskunnskap 84 timer. Kun geografi og kroppsøving har færre timer til rådighet, begge med 56 timer. På VG2 har elever på yrkesfaglige utdanningsprogram totalt 252 timer fellesfag, hvorav 84 timer er samfunnskunnskap.

Så vi er så vidt innom tema istedenfor å faktisk få gå i dybden da, skikkelig på tema. Så jeg føler alltid når vi er ferdige med et tema, åh, vi skulle jo ha tatt for oss dette og dette og dette, men det er ikke tid igjen rett og slett ... (SLÆ)

De er gjennomgående svært opptatt av at nåværende læreplan i samfunnskunnskap er vanskelig å forholde seg til som lærer, de mener den er for omfattende og umulig å dekke i et fag med *lavt timetall* (84 timer totalt). Konsekvensen er at de *aldri får gått i dybden*, men må nøye seg med å prøve å sikre at de har vært innom alle temaene innen skoleåret er omme. En lærer sier: «Jeg syns det er en helt meningsløst hårete læreplan da. Det er jo ikke sjans». En annen lærer sammenligner med realfagene når hen forteller at hen «føler litt sånn praksis-sjokk. Kommer fra en veldig konkret læreplan i realfagene, til samfunnskunnskap og bare Oi! De skal egentlig lære alt. Alt. Vær så god». (SLÆ)

Flere trekker fram at konsekvensen ofte blir at de *prioriterer bredde* for å dekke over alle temaene i læreplanen, men at det går på bekostning av dybde, for eksempel i form av *begrepslæring*. Noen omtaler det som et slags paradoks hvor læreplanverket er «så ambisiøst at det ikke blir tid til å gå inn i begreper». For det andre opplever mange at *kompetansemålene er relativt avanserte*, og for avansert for mange av elevene, *i hvert fall for VG1, mange av dem er jo ikke klare for å tenke sånn i det hele tatt* (SLÆ).

Lærernes prioriteringer i samfunnskunnskap styres i stor grad *demokratisk kompetanse*. Mange nevner deltagelse og evne til å være påkoblet fellesskapet og den politiske arenaen - det handler om kunnskap, ferdigheter, det å delta i fellesskapet, være politisk aktive, stemme, mene noe, ha innsikt i demokratiske beslutningsprosesser. For eksempel «å skjønne litt om hvordan beslutningsprosesser påvirker deg og ditt samfunn i verden» (KLÆ).

Lærerne trekker fram det å bevisstgjøre elevene på å være *kritiske*, som særlig viktig. De må evne å vurdere innhold på sosiale medier, ha motstandskraft mot ekstremt innhold og det de omtaler som «sterke kommersielle krefter» (SLÆ). Selv om lærerne opplever at elevene har opparbeidet en form for *kritisk kompetanse*, mener de likevel at det er et tydelig behov for at demokratiopplæringen vektlegger videreutvikling av en slik kompetanse.

I samfunnsfagets læreplan (LK20) understrekes det at fagets mål er å gi elevene *dyp forståelse av sentrale samfunnsforhold og prosesser*. Dybdelæring i samfunnsfag handler om å gå fra å reprodusere fakta til å forstå og anvende kunnskap analytisk, det vil si å kunne vurdere samfunnsfenomenen, se ulike perspektiver og reflektere etisk og demokratisk. Ambisjonen om dybdelæring og kritisk tenkning, synes imidlertid uoppnåelig sett fra de som står bak katetrene i norske klasserom.

Med kun 84 timer til rådighet i samfunnskunnskap på videregående skole, opplever mange at det verken er tid til fordypning, utforskende arbeidsformer eller kritisk diskusjon. Flere beskriver et press mot å dekke et stort pensum og sikre *overfladisk «gjennomgang» framfor dybdelæring*. Lærerne uttrykker også at mange elever mangler et *nødvendig faglig fundament* for å kunne tenke kritisk om demokratiske spørsmål. LK20s mål om dybdelæring og kritisk tenkning står dermed i tydelig kontrast til de tidsmessige og faglige forutsetningene lærerne faktisk har til disposisjon.

5.5.1 Kunnskapsgrunnlag og faglig progresjon

Et tilbakevendende tema, i spesielt lærerintervjuene, men også i leder- og elevtjenesteintervjuene, omhandler kunnskapsnivået elevene kommer inn i videregående skole med. Lærerne opplever at mange elever har et lavt kunnskapsnivå, noe som skaper utfordringer for undervisningen. De snakker om at de ofte må «starte helt fra scratch» (SLÆ) og at elevene ofte har mye mindre innsikt i sentrale tema og saker enn hva lærerne forventer.

På begge caseskolene forteller lærerne at de synes *kunnskapsgrunnlaget elevene har med seg fra grunnskolen* er for svakt. Dette gjør at de må bruke mye tid på repetisjon eller at undervisningen i stor grad handler om å oppnå kompetansemål fra ungdomsskolen framfor læreplanen for videregående. «Så man tenker at det her burde egentlig vært på ungdomsskolen, men de har ikke lært det, så vi må ta det» (KLÆ)

Konsekvensen av det manglende kunnskapsgrunnlaget er ofte at de må bruke mye tid på repetisjon, utfordringen blir dobbel siden det er i et fag de opplever å være under tidspress. Samtidig sier de at de opplever å ikke ha noe valg, for skal elevene kunne oppnå kompetansemålene i LK20 så er det en forutsetning å ha et

visst kunnskapsnivå i bunn. Som en lærer sier: «For det er jo sånn, at skal du drøfte og reflektere, så må du ha kunnskapen i bunn der og» (SLÆ).

Selv om lærerne opplever lavt kunnskapsgrunnlag hos elevene, trekker de fram at det er særlig «manglende begrepsforståelse» de synes er utfordrende, og dette gjelder tilsynelatende på tvers av både utdanningsprogram og skoler.

Jeg har sett på læreplanen for samfunnsfag i ungdomsskolen noen ganger. Og vi skal egentlig kunne ta utgangspunkt i det den sier at de skal ha lært. For en sier jo at dette skal alle elever kunne etter å ha fullført samfunnsfag på ungdomsskolen. Men vi kan jo ikke begynne der. Vi må ta det på nytt. Så vi må jo ofte ... Det er jo ikke alltid at vi kan gjøre de tinga som vi egentlig skal gjøre etter vår læreplan, fordi de mangler de grunnleggende tinga. (KLÆ)

Flere av lærerne peker videre på at det som særlig bekymrer er den *negative utviklingen i elevenes* kunnskapsnivå sammenlignet med tidligere. En lærer med lengre fartstid fra skolen sier: «Da jeg jobba på ungdomsskole for 15 år siden, syntes jeg de kunne masse. Men det syns jeg ikke lenger» (SLÆ).

Oppsummert opplever altså lærerne at eleven ikke har lært det de skulle ha lært før de kommer på videregående skole, at de har manglende begrepsforståelse, men i tillegg at dette er noe som har blitt verre de senere årene. De bekrefter på mange måter den relativt betydelige nedgangen i demokratikunnskap blant norske elever på 9. trinn, fra 2016 til 2022 som ICCS-studien dokumenterte (Storstad et al., 2023). De er heller ikke alene om å være bekymret for elevenes kunnskapsnivå eller å mene at «mye var bedre før». Hatfield (2025) finner at den største bekymringen blant lærere i ungdomsskolen og videregående skole er elevenes faglige kompetanse: at de mangler grunnleggende kunnskaper og forståelse, at mange ikke mestrer logisk tenkning, og at det har vært en merkbar svekkelse de senere årene.

Med dette som bakgrunn skal vi nå gå inn i Demokomp-kunnskapstestens enkeltspørsmål, for å se om vi gjenfinner noe av det lærerne beskriver om elevenes manglende forståelser for grunnleggende begreper.

5. 5. 2 Hva sier kunnskapstesten at elevene kan og ikke kan?

Vi har innledningsvis i dette kapitlet gjengitt og analysert forskjeller i elevenes kunnskapsnivå, men ved å gå inn på enkeltspørsmålene i kunnskapstesten er det også mulig for å få et bilde av kunnskapsinnholdet. Altså om det er noe mønster når det gjelder hva elevene kan og ikke kan noe om. Er det noe felles ved de spørsmålene hvor mange elever svarer feil, og kan det eventuelt fortelle oss noe om det er enkelte tema eller typer av kunnskaper som utpeker seg som områder hvor norske elever sliter? Hvis så er tilfelle – stemmer dette overens med lærernes oppfatning av at elevene spesielt sliter med begrepsforståelse? I tillegg til framstillingen i tabell 5.11 er svarfordelingen på enkeltspørsmålene som inngikk i kunnskapstesten presentert i tabell 0.1 i vedlegg.



Elevene forstår demokrati primært normativt, som et sett av «riktige verdier», snarere enn som et system av institusjonelle kontroller og maktbegrensninger.

Tabell 5.11 Kunnskapsoppgaver med svarfordeling, kvintil-nivå 1-5, %

Stortingsbeslutning	89,0					
Diktatur	88,7					
Ytringsfrihet	83,9					
Partimedlemskap	83,3					
Valgdebatter	80,8					
Diskriminering	80,5					
Ikke-demokrati	78,8					
Dem. styresett	78,3					
Høyesterett	77,9					
Partipol.+valg	77,2					
Selvtekt	75,7					
Ansvar barnehager	75,7					
Progressiv skatt	75,4					
Fagforeninger	73,3					
Rettsstat	72,6					
Dem. beslutning	72,4					
Indirekte dem.	70,3					
Coexist/toleranse	70,0					
Statshemmeligheter	70,0					
Hvem velger Stortinget	69,3					
Lov/dom atskilt	66,6					
Korrupsjon	66,6					
Ansvar VGS	66,3					
Sosial rettferd	65,1					
Maktford.: hvordan	63,9					
Kommunestyrevalg	58,8					
Ombudsordninger	58,0					
1814/Grunnloven	51,4					
Datatilsynet	50,3					
Dig. personvern	49,3					

Dømmende statsm.	48,3	22,9	24,3	38,8	68,7	95,4
Senterpartiet	47,3	24	33,3	44,6	57,2	81,5
Maktford. formål	41,9	22,6	19,5	26,7	53,3	91
Parlamentarisme	39,7	23,6	23,7	29,1	43	81,5
Minimum	39,7	17,3	19,5	26,7	43,0	62,8
Gjennomsnitt	68,1	33,6	57,4	71,8	82,4	93,0
Median	70,2	30,7	63,2	74,4	85,8	96,8
Maksimum	89,0	61,1	95,8	97,9	100,0	100,0

Hovedutfordringene ligger i elevenes forståelse av demokratiske systemer og institusjoner. Elevene forstår demokrati primært normativt, som et sett av «riktige verdier», snarere enn som et system av institusjonelle kontroller og maktbegrensninger. Forvirring mellom dømmende og lovgivende makt er utbredt, og formålet med maktfordeling er ikke allment kjent. Forvaltningsnivåer og ansvarslinjer er uklare for mange, noe som begrenser forutsetningene for aktivt medborgerskap. Blant en minoritet misforstås ytringsfrihet som en rett til ikke å bli motsagt, og parlamentarisme som begrep skilles ikke tydelig fra demokrati som sådan. Domstolenes uavhengige funksjon er heller ikke godt forstått.

Demokratiengasjement fremstår som relativt sterkt som idé, men kompetansen som gjør deltakelse informert og effektiv er svakere - særlig innen lokaldemokrati og partiprofilering. At 19,4 prosent oppfatter bestikkelse som legitim gjensidighet eller nettverksbygging, tyder på at korrupsjonsbegrepet ikke sitter like godt som man kunne forvente.

Den kanskje mest påfallende svakheten gjelder *digitalt medborgerskap*. Knappt halvparten av elevene er i stand til å definere personvern korrekt, til tross for tolv års skolegang og vedvarende oppmerksomhet om digital overvåking og sporing. Øvrige elever dekker misforståelser som gjør dem digitalt sårbare.

Kunnskapsmønsteret peker mot fire tematiske knutepunkt: *Parlamentarisme, maktfordeling, domstolenes rolle og personvern*. Dette kan synes bemerkelsesverdig, gitt at maktfordeling er et definierende kjennetegn ved liberale demokratier som det norske. Begrepet er likevel ikke nevnt i læreplanen for samfunnskunnskap på videregående skole (SAK01-01), og framgår som stikkord i kun to av fire sentrale lærebøker. Kun én av de fire lærebøkene registrerer «personvern» som stikkord. Det er et pedagogisk ankepunkt at læreplanen vektlegger kritisk perspektiv på makt, framfor strukturell kunnskap om prinsippene for maktfordeling.

Vurderingssignalene overfor tverrfaglige temaer er diffuse, og faglig tidspress favoriserer innhold som direkte kan vurderes. Dermed oppstår en fare for at det institusjonelle kunnskapsinnholdet i demokrati og medborgerskap, som i liten grad inngår i standardiserte vurderingssituasjoner, systematisk nedprioriteres. Tverrfaglige intensjoner kan lide overlast i læreplansammenheng (OECD, 2024). Dersom undervisning og vurderingspraksis rettes mot de holdningsmessige dimensjonene på bekostning av det institusjonelle innholdet, kan nettoeffekten være at det som faktisk krever systematisk læring, fortrenses av det som er mer tilgjengelig å kommunisere og lettere å oppleve som allerede oppnådd.

Karseth et al. (2020) dokumenterte i den første EVA2020-rapporten at uklarhetene rundt tverrfaglighetsforståelsen var iboende i selve læreplantekstene – en usikkerhet som, i henhold til Taguma og Frid (2024), typisk håndteres lokalt gjennom en «alle må gjøre alt»-logikk som er ressurskrevende, uten å være produktiv. Allerede i 9. klasse ser vi at norske elever hierarkiserer medborgerskapsforståelsen slik at mellommenneskelige normer (respekt, lytting, solidaritet) verdsettes vesentlig høyere enn institusjonell læring (Brandmo et al. 2021, s. 54). Norske niendeklassingers kunnskapsskåre i demokrati og medborgerskap falt markant fra 2016 til 2022, med den største nedgangen av samtlige deltakerland i ICCS (Schulz et al., 2025). EVA2020 refererer til dette funnet, men trekker det ikke inn som en substansiell utfordring for evalueringen av Fagfornyelsen (Brandmo et al. 2025, s. 119–120).

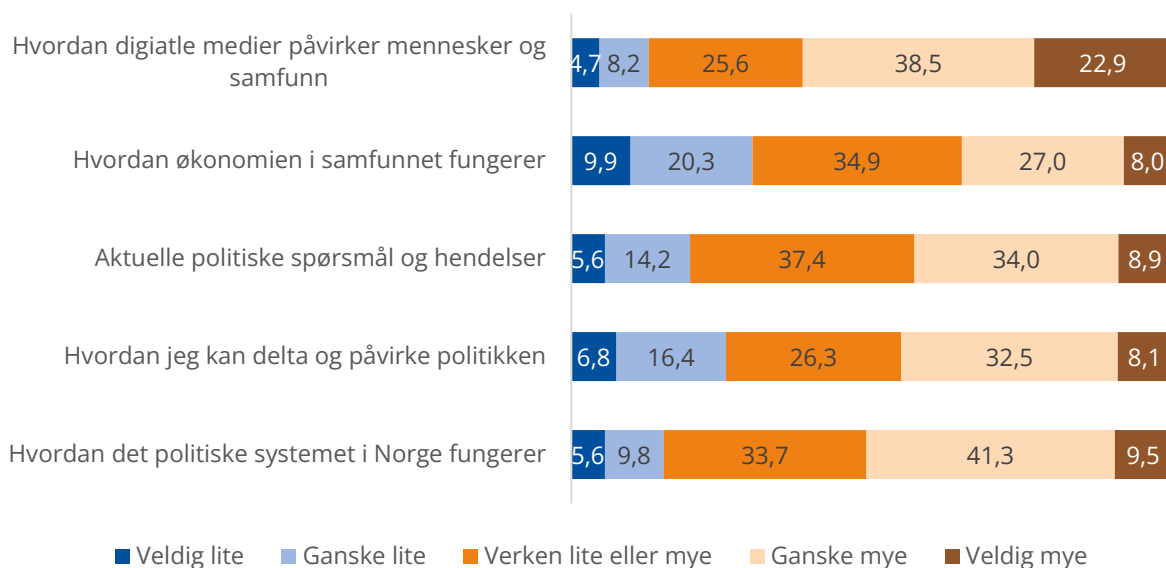
I all hovedsak synes det å være samsvar mellom hva vi kan lese ut av elevenes svar på enkeltspørsmålene i kunnskapstesten og det bildet lærerne fortalte om ved de to casestudiene. Det kan altså synes som om Kjetil Børhaug (2017; 2018) har sitt på det tørre, når han har argumentert for at demokrati- og medborgerskapskompetanse langt på vei er avpolitisert, og redusert til en mer generell samarbeidskompetanse.

Avslutningsvis skal vi vende oppmerksomheten til elevene og se hva det er de opplever at de lærer noe om, og i hvilken grad elevenes egenvurderte læringsutbytte samsvarer med hva kunnskapstesten viser om deres kunnskapsnivå.

5.5.3 Elevenes vurdering av hva de kan og ikke kan

I den kvantitative spørreundersøkelsen ble elevene spurt om hva de opplever at de lærer mye og lite av tema relatert til demokrati og politikk. Elevene fikk spørsmål om hvor mye de hadde lært om hvordan det politiske systemet i Norge fungerer, aktuelle politiske spørsmål og hendelser, hvordan de kan delta og påvirke i politikken, hvordan digitale medier påvirker mennesker og samfunnet, og hvordan det økonomiske systemet i samfunnet fungerer. Med noe forbehold, er det grunn til å anta at elevenes svar gir oss et bilde av vektleggingen av disse temaene i demokratiopplæringen (figur 5.12).

Elevene opplever at de har lært mest om hvordan digitale medier påvirker mennesker og samfunnet (61,4% ganske eller veldig mye), og minst om hvordan det økonomiske systemet i samfunnet fungerer (35,0% ganske eller veldig mye). Mellom de to temaene finner vi at 50,8 prosent oppgir at de har lært ganske eller veldig mye om hvordan det politiske systemet i Norge fungerer, 42,8 prosent at de har lært tilsvarende like mye om aktuelle politiske spørsmål og hendelser og 40,6 prosent at de har lært ganske eller veldig mye om hvordan de kan delta og påvirke i politikken.



Figur 5.12 Prosentfordeling av svar på hvor mye elevene opplever at de lærer om fem sentrale tema i demokratiopplæringa. (n=2710 ~ 2698)

Resultatene fra ICCS 2022 viser mye av det samme, hvor digitale medier er det temaet elevene opplever at de lærer mest om. Dette gjelder ikke bare i Norge, men også Sverige og Danmark. Dette tyder på at digitale medier og digital kompetanse har fått en betydelig plass i skolens demokratiopplæring. Hvorvidt det har gått på bekostning av andre tema, kan vi ikke si noe om basert på disse dataene.

Når digitale medier er det temaet elevene opplever at de har lært mest om, kan det ha sammenheng med at lærerne forteller at de har økt fokus på *kildekritikk*, *falske nyheter* og *desinformasjon*, og at de oppfatter at dette har blitt en veldig viktig del av demokratisk kompetanse. Det kommer tydelig fram i lærerintervjuene at de er opptatt av utvikling av kritiske ferdigheter for å kunne navigere i den digitale informasjonsstrømmen og kritisk forholde seg til innholdet de møter i sosiale medier.

At det er det politiske systemet og digitale medier som er temaene elevene sier de lærer mest om speiles også godt i elevintervjuene. Der forteller elevene at de særlig lærer om hvordan demokratiet fungerer og er oppbygd, om «staten, regjeringa og domstolen, liksom» og en del om *fake news* og hvordan unngå det. «Vi får egentlig med oss ganske mye i samfunnsfagskunnskap», sier en elev (SEL). Elevene opplever generelt undervisninga i samfunnskunnskap som relevant.

Når vi lærer for eksempel om demokratiet, syns vi det er ganske relevant å kunne det. For eksempel hvis du bor i Norge, så burde du vite hvilken type demokrati du har. Om det er direkte eller indirekte. Og egentlig generelt. Hvordan demokratiet fungerer, da. For vi skal jo snart stemme til valg. Så det er ganske greit å ha litt kunnskap om det óg. (SEL)

Til tross for at elevene sier at de lærer mye om det politiske systemet viser kunnskapstesten at mange elever sliter med kunnskap om og forståelse av, maktfordelingsprinsippet. Dette er også noe lærerne snakker mye om – elevene sliter med å forstå det politiske systemet og mangler forståelse av grunnleggende politiske og demokratiske begreper, som jo maktfordelingsprinsippet må sies å være ett av. Det ser altså ut til at selv om elevene mener at de har lært mye om det politiske systemet, betyr ikke det nødvendigvis at de har grunnleggende kunnskaper og dybdeforståelse av politikk, beslutningsprosesser, valg eller andre forhold ved det politiske systemet. Det er mulig at elevene i noen grad forveksler det å ha hørt mye om, med å kunne mye om.

I en komparativ studie av norske og svenske elever fant Brattland og Storstad (2025, s. 43) at elevenes vurdering av egen demokratiske kompetanse (læringsutbytte) var lik blant norske og svenske 14-åringer. Dette til tross for at svenske elever skåret betydelig høyere på ICCS 2022-kunnskapstesten, enn hva norske elever gjorde. Det vil si at korrelasjonen mellom opplevd og målt kunnskapsnivå var vesentlig lavere blant norske (,178), enn blant svenske elever (,278). Kontrollert for variabler på individ- og skolenivå, viste studien at for norske elever er det en signifikant negativ sammenheng mellom opplevd læringsutbytte og kunnskapsnivå, mens sammenhengen er positiv og sterkere for svenske elever (Brattland & Storstad, 2025). I Demokomp er imidlertid korrelasjonen mellom hvor mye elevene mener de har lært om demokrati og deres skåre på kunnskapstesten høyere (,277), enn den var på 9. trinn. Dette kan indikere at eleven er bedre i stand til å vurdere eget kunnskapsnivå på videregående skole enn de er på ungdomsskolen.

5.6 Oppsummering

- Elevenes kunnskapsnivå på VG2 er tilnærmet normalfordelt, men med en liten overvekt av elever på laveste kunnskapsnivå.
- Kunnskapsfordelingen på VG2 er svært lik den som ble målt på 9. trinn i ICCS 2022 – det er lite som tyder på samlet faglig progresjon i demokratikunnskap.
- Utdanningsprogram og skole forklarer til sammen om lag en fjerdedel (23–25%) av variasjonen i kunnskap; utdanningsprogram betyr mest.
- Foreldres utdanningsnivå har moderat betydning, mens kjønn og innvandrerbakgrunn mister forklaringskraft når man kontrollerer for skole og program.
- Det er tydelige seleksjonseffekter i opptaket til videregående; elever fordeles i stor grad etter karakterer og bakgrunn.
- Lærer støtte og lærer forventning forklarer samlet om lag 11% av variasjonen i kunnskapsnivå, uavhengig av skole og program.
- Faglig interesse og utholdenhet (indre motivasjon) har sterkere sammenheng med demokratisk kunnskap enn karakterfokus (ytre motivasjon).
- Temaene som mange av elevene har kunnskap innenfor, er hvordan Stortinget fungerer som et demokratisk organ, styringsformer som ikke er demokratiske, ytringsfrihet, deltakelse i politiske partier og formål med politiske debatter.
- Lærer støtte har betydning for elevenes kunnskapsutvikling – effekten er positiv for både de svakeste og sterkeste elevene, mens åpent klasseromsklima ikke har signifikant betydning og i den grad elevmedvirkning har betydning er betydningen negativ – spesielt for de svakeste elevene.





6

Tillit og oppslutning om demokratiske verdier: Verdidimensjonen ved demokratisk kompetanse

Et sentralt formål ved demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole, er å gi elevene forståelse av at *demokrati bygger på noen grunnleggende verdier* som menneskeverd, likeverd, likestilling og ytringsfrihet. Demokratiopplæringen skal ikke bare gi kunnskaper om de demokratiske verdiene, men også *bygge støtte til* de samme verdiene. Elevene skal altså forstå at dette er viktige verdier å slutte opp om, ikke bare fordi det er «gode» verdier, men fordi de er en forutsetning for å kunne utvikle og vedlikeholde en demokratisk kultur. Dette er verdidimensjonen ved demokratisk kompetanse og en del av det vi i kapittel 1.2 omtaler som skolens *verdimandat*.

I dette kapitlet ser vi på verdidimensjonen ved demokratisk kompetanse på tre måter. Først gjennom elevenes støtte til *likhet* som demokratisk verdi, målt med støtte til likebehandling av ulike grupper. Deretter presenterer vi analyser av elevenes *tillit til ulike grupper og institusjoner* som alle har en rolle i demokratiet. Vi ser også på hvilken betydning skolen har for utvikling av demokratiske verdier og tillit til demokratiske institusjoner – konkret ved å analysere betydningen av åpent klasseromsklima, elevmedvirkning og elevenes demokratiske kunnskapsnivå.

Til slutt ser vi på elevenes oppfatning av hva det vil si å være en god medborger. Medborgerskap materialiserer seg både som en holdning (syn på/normer for godt medborgerskap) og som adferd (noe man gjør) og er derfor også en naturlig overgang til kapittel 7 som nettopp omhandler ulike former for politisk deltakelse.

6.1 Tillit til demokratiske institusjoner

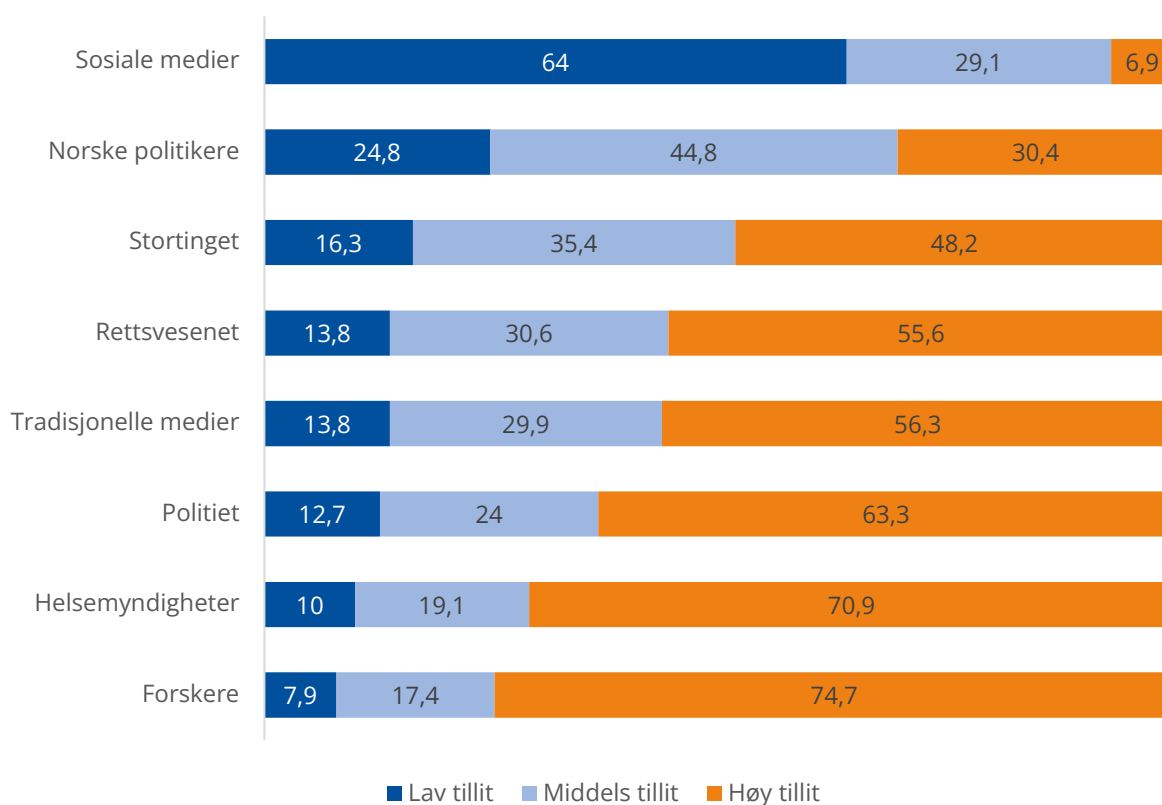
Tillit til demokratiske institusjoner inngår som en del av demokratiske holdninger og verdier. I forskningen forstås tillit som borgernes generelle orientering mot myndigheter og politiske institusjoner (Hetherington, 2005; Norris, 2011). Tillit regnes som en grunnleggende demokratisk holdning fordi den styrker følelsen av politisk fellesskap, stimulerer deltakelse og bidrar til stabilitet gjennom økt oppslutning om beslutninger og politikk (Dalton, 2004; Devine, 2024; Hetherington, 2005). Utvikling av demokratiske verdier og tillit til institusjoner er et sentralt forskningsfelt, og forteller oss at politisk tillit formes av flere faktorer, kjennskap til, kunnskap om og erfaringer med institusjonene. Tillit er dermed en viktig ressurs for å bygge og opprettholde demokratier (Norris, 2002; Putnam, 2000). Det er godt dokumentert at høyere kunnskap og utdanning henger positivt sammen med tillit (Berg & Hjerm, 2010; van der Meer, 2010). Sammenhengen mellom demokratiske verdier og institusjonell tillit er derimot ikke entydig (Haugsgjerd & Segard, 2020; Rafoss, 2009), men med støtte i Almond og Verba (1963) kan den forstås som indirekte, via kunnskap og utdanning (Kołczyńska, 2020). Dette støttes av at høyt utdannede personer oftere har liberale verdier og sterkere tro på likhet og likebehandling (Nie et al., 1996).

Det er imidlertid ikke slik at det er et mål at tilliten skal være så høy som mulig – demokratiopplæringen i skolen skal balansere mellom støtte til og kritikk av myndighetsorganer og -personer (Rabben, 2025). For høy tillit kan gjøre oss blinde for maktmisbruk som undergraver demokratiet. Samtidig er tillit en viktig samfunnsressurs når den er fortjent: Den reduserer behovet for kontroll og gjør det mulig for innbyggerne å handle med trygghet, også i usikre situasjoner. Et velfungerende demokrati krever derfor en balanse mellom tillit til systemet og kritisk blikk på dem som utøver makt. Forskning viser at kunnskap er avgjørende i denne sammenhengen. ICCS 2022 dokumenterer at økt demokratisk kunnskap henger sammen med høyere institusjonstiltillit og bedre evne til å identifisere trusler mot demokratiet. Kunnskap er dermed en forutsetning for

kritisk vurdering, og en sentral del av samfunnets demokratiske beredskap. Analyser av ICCS 2022-data viser at norske elevers tillit til myndighetspersoner ikke er naiv og blind, men kritisk (Rabben, 2025). Komparative analyser av ICCS-data viser også at i velfungerende demokratier er det en positiv korrelasjon mellom kunnskap og tillit, mens den er negativ i land med svakt demokrati (Schulz et al., 2025).

I spørreskjemaene ble elevene spurt om hvor høy tillit de hadde til ulike institusjoner og grupper. For hver skulle de angi grad av tillit på en fempunktskala fra ingen tillit til fullstendig tillit. Av *politiske grupper og institusjoner* ble elevene spurt om hvor stor tillit de hadde til henholdsvis norske politikere og til Stortinget (lov-givende), rettsvesenet (dømmende) og til politiet. *Media* omtales gjerne som den fjerde statsmakt, noe som viser til den rollen media har som «vaktbikkje», debattarena og informasjonskilde i et demokrati. Tidligere var media synonymt med redaktørstyrte media, men med internett og sosiale medier forholder vi oss både til redaktørstyrte (tradisjonelle) media og ikke-redaktørstyrte media (sosiale medier). Vi har spurt om elevenes tillit til både tradisjonelle og sosiale medier. I tillegg har vi spurt om tillit forskere og helsemyndighetene for å måle elevenes tiltro til *vitenskap og ekspertkunnskap*. Forskere er ikke en del av myndighetene slik som helsemyndighetene er, men de har det til felles at de «produserer» og gir råd basert på vitenskapelig kunnskap.

I figuren under har vi gjengitt hvor stor grad elevene oppgir å ha tillit til hver av disse, og vi har rangert institusjonene/gruppene etter hvor høy tillit de har blant de unge.



Figur 6.1 Tillit til ulike institusjoner og grupper. Prosent.

Elevene på VG2 har høyest tillit til vitenskap og eksperter, her konkretisert med forskere og helsemyndighetene. Tre av fire 17-åringer oppgir at de har høy tillit til forskere og sju av ti at de har tilsvarende høy tillit til helsemyndighetene. Når det gjelder tillit til institusjoner og politikere finner vi at norske 17-åringer har høyere tillit til rettsvesenet og politiet enn de har til Stortinget og særlig til norske politikere. Andelen som har høy tillit til politiet, er mer enn dobbelt så stor sammenlignet med andelen som har høy tillit til norske politikere. Hver femte 17-åring oppgir at de har lav tillit til politikerne, noe som er betydelig høyere enn andelen som har lav tillit til Stortinget, og særlig til rettsvesenet og politiet.

I ICCS 2022 ble ikke elevene spurt om tillit til helsemyndighetene, kun til forskere, og undersøkelsen viste at sammen med politiet, var forskere den gruppen elevene på 9. trinn oppga at de hadde høyest tillit til. Elevene har høy tillit til politiet også som 17-åringer, men relativt sett litt lavere sammenlignet med hva de hadde som 14-åringer.

Mens 56,3 prosent har høy tillit til de tradisjonelle redaktørstyrte mediene, er det kun 6,9 prosent som har høy tillit til henholdsvis sosiale medier. Elevene skiller altså tydelig mellom tillit til tradisjonelle media på den ene siden og sosiale medier på den andre siden. Dette i motsetning til hva resultatene fra ICCS 2022 viste, hvor elevene ikke skilte like tydelig mellom tillit til sosiale og tradisjonelle media. På 9. trinn var korrelasjonen mellom tillit til sosiale og tradisjonelle media relativt høy (0,457), mens den på VG2 er vesentlig svakere (0,185). I løpet av de tre årene mellom ungdomsskole og videregående skole *utvikles elevenes evne til å se og forstå forskjellen mellom redaktørstyrte og ikke-redaktørstyrte media*. Vi kan ikke si noe om hvorfor dette skjer, men det er trolig et resultat av både økt kunnskap, forståelse og modning.

6.2 Støtte til likebehandling av ulike grupper

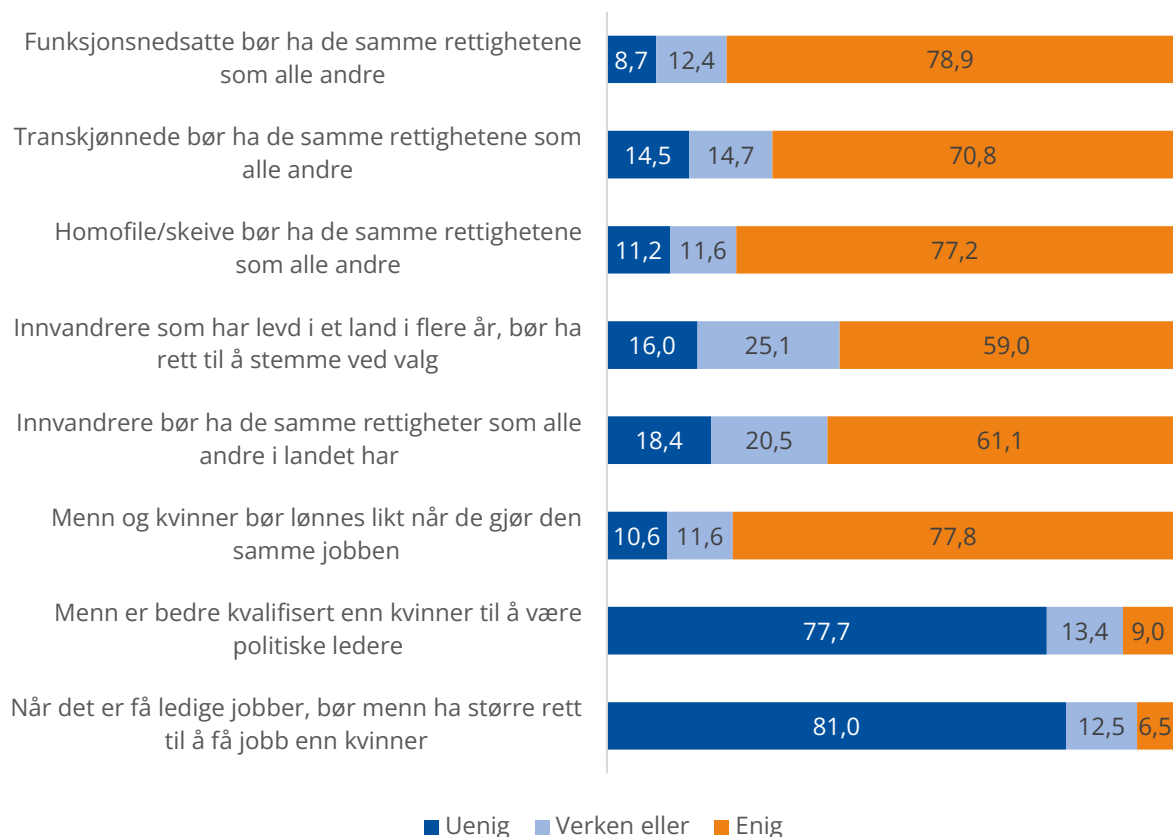
Kunnskapstesten gir oss et innblikk i elevenes forståelse av noen demokratiske verdier (se kapittel 5). Vi finner for eksempel at 83,9 prosent av elevene, evner å finne fram til riktig svar på spørsmål om hva som best beskriver hva ytringsfrihet er (rett til fritt å dele ytringer, ideer og budskap), mens 58,0 prosent har svart riktig på spørsmål om hvilken grunnleggende demokratisk verdi de ulike ombudene skal sikre (likebehandling) (tabell 0.1). Dette tyder på at de fleste elevene har forståelse av ytringsfrihet som demokratiske verdier, mens noen færre har forståelse for hvordan verdiene institusjonelt ivaretas i det norske demokratiet.

Støtte til demokratiske verdier er målt gjennom *støtte til likebehandling*. I spørreskjemaet ble elevene bedt om å ta stilling til tre påstander om støtte til likebehandling av menn og kvinner, to som målte støtte til likebehandling av innvandrere, mens støtte til likebehandling av homofile, transkjønnede og funksjonsnedsatte ble målt med en påstand hver.

Det generelle inntrykket er at unges støtte til likebehandling av ulike grupper er høy (figur 6.2). Det er om lag åtte av ti elever i VG2 som i fullstendig eller i stor grad støtter likebehandling etter både kjønn, funksjonsnedsettelse og seksuell orientering, mens støtten til likebehandling etter kjønnsidentitet er noe mer reservert (70,8% helt eller delvis enige). Det er lavest oppslutning om at innvandrere skal likebehandles – om lag seks av ti elever slutter helt eller delvis opp om at innvandrere bør ha de samme rettigheter andre og at innvandrere som har levd i et land i flere år, bør ha rett til å stemme ved valg.



Kunnskap har spesielt stor betydning når det gjelder tillit til vitenskap og eksperter og støtte til likebehandling som demokratisk verdi.



Figur 6.2 Støtte til likebehandling av ulike grupper. Prosent.

Resultatene fra 2025 (Demokomp) viser at guttene nå er mer positive til likestilling enn de var i 2022 (ICCS). For eksempel har andelen gutter som *helt avviser* påstanden om at menn er bedre kvalifisert som politiske ledere, *økt med 16 prosentpoeng* fra 9. trinn til VG2. Som tidligere vist (tabell 5.6) har guttene på VG2 tatt igjen det meste av «det demokratiske kunnskapsforspranget» jentene hadde på 9. trinn, og dette kan være med å forklare at guttene har en mer positiv holdning til likestilling som 17-åringer enn de hadde som 14-åringer. Vi vet at demokratisk kunnskapsnivå påvirker støtte til demokratiske verdier (Storstad et al., 2023; Storstad & Bungum, 2025, se også tabell 6.2), og det er derfor mye som tyder på at den modningen som skjer i løpet av disse tre årene, forklarer at gutter på videregående i større grad støtter opp om likestilling, enn på ungdomsskolen. Når det derimot gjelder støtte til likebehandling av innvandrere, tyder det på at det har vært en *svak nedgang* i støtte til likebehandling av innvandrere fra ungdomsskolen til videregående.

I neste avsnitt skal vi se på hvilken sammenheng det er mellom henholdsvis tillit til demokratiske institusjoner og støtte til likebehandling som demokratisk verdi, og forhold ved demokratiundervisningen.

6.2.1 Sammenheng mellom verdier og demokratiopplæring

For å få et bilde av i hvilken grad demokratiopplæringen i skolen har betydning for elevenes tillit til demokratiske institusjoner og støtte til likebehandling som demokratisk verdi, har vi kjørt regresjonsmodeller for hver av de samlede holdningsmålene (indekser). Som beskrevet tidligere i rapporten, er demokratiopplæringen målt ved åpent klasseromsklima og elevmedvirkning, samt at vi også har inkludert elevenes demokratiske kunnskapsnivå i modellen. I tillegg til de tre forklaringsvariablene på skolenivå, har vi inkludert politisk sosialisering i hjemmet som en kontrollvariabel. Grunnen til dette er, som beskrevet i avsnitt 1.4.2., at hjemmet er en viktig arena for elevenes utvikling av demokratisk kompetanse og det er derfor viktig å kontrollere for denne effekten. I tillegg er det selvsagt også interessant å sammenligne betydningen hjemmet har for unges utvikling av demokratisk kompetanse, med den betydningen skolen har (tabell 6.1).

De fire forklaringsvariablene inkludert i modellen, har vesentlig høyere forklaringskraft for støtte til likebehandling (26,9%), tillit til vitenskap og eksperter (26,0%) og politisk og institusjonell tillit (21,7%), enn for tillit til tradisjonelle media (10,9%) og tillit til sosiale medier (6,6%).

Tabell 6.1 Betydningen av åpent klasseromsklima, elevmedvirkning, demokratisk kunnskap og politisk sosialisering i hjemmet for elevenes tillit til demokratiske institusjoner og støtte til likebehandling som demokratisk verdi. Standardisert beta. Linjer regresjon.

	Politisk og institusjonell tillit ²⁹	Tillit til vitenskap og eksperter ³⁰	Tillit til tradisjonelle medier	Tillit til sosiale medier	Støtte til likebehandling ³¹
Åpent klasseromsklima	,111***	,128***	,110***	,009	,088***
Elevmedvirkning	,101***	,023	,010	,065*	,000
Demokratisk kunnskap	,320***	,387***	,220***	-,256***	,438***
Politisk sosialisering i hjemmet	,163***	,165***	,132***	,018	,132***
R ²	,217	,260	,109	,066	,269

* p<,05; ** p<,01; *** p<,001

Vi merker oss også at betydningen av elevenes demokratiske kunnskapsnivå er den faktoren som har størst betydning for elevenes tillit til demokratiske institusjoner og for støtte til likebehandling. Når det gjelder betydningen kunnskap har for elevenes tillit til sosiale medier, er denne negativ – det vil si at desto høyere demokratisk kunnskap elevene har, desto lavere tillit har de til sosiale medier. Når det gjelder tillit til tradisjonelle media er sammenhengen motsatt. Vi skal merke oss at kunnskap har spesielt stor betydning når det gjelder tillit til vitenskap og eksperter og støtte til likebehandling som demokratisk verdi.

Med unntak for tillit til sosiale medier har åpent klasseromsklima signifikant positiv betydning for tillit til demokratiske institusjoner og støtte til likebehandling. Betydningen er imidlertid vesentlig lavere enn betydningen av demokratisk kunnskap. Når det gjelder betydningen av elevmedvirkning, finner vi at denne ikke har noen signifikant effekt for å forklare forskjeller i støtte til likebehandling, tillit til vitenskap og eksperter eller til tradisjonelle medier. I motsetning til åpent klasseromsklima har elevmedvirkning en signifikant, men likevel svak påvirkning på elevenes tillit til sosiale medier. Vi «står derfor igjen med» at elevmedvirkning kun har en effekt av betydning for politisk og institusjonell tillit.

At tillit til sosiale medier skiller seg fra tillit til tradisjonelle medier og andre institusjoner, både i styrke og retning, samsvarer med en studie av ICCS-data om sosiale medias betydning for gutters holdninger til likestilling (Storstad & Bungum, 2025). Dette peker på et særskilt behov for god kunnskap og evne til kritisk tenkning i møte med sosiale medier. Å gjøre gode, selvstendige, politiske vurderinger av informasjon forutsetter gode kunnskaper om og forståelse for politikk og samfunn, inkludert kritisk mediekompetanse, som bør være en integrert del av demokratiopplæringen i skolen.

29 Politisk og institusjonell tillit (tillit til Stortinget, norske politikere, rettsvesenet og politiet, Cronbachs alfa 0,869)

30 Tillit til vitenskap og eksperter (tillit til forskere og helsemyndigheter, Cronbachs alfa 0,838).

31 Indeks bestående av følgende påstander: Menn og kvinner bør lønnes likt når de gjør den samme jobben, innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre i landet har, homofile/skeive bør ha de samme rettighetene som alle andre, transkjønnede bør ha de samme rettighetene som alle andre, funksjonsnedsatte bør ha de samme rettighetene som alle andre (Cronbachs alfa,0,876).

Den store betydningen demokratiske kunnskapsnivå har for tillit til demokratiske institusjoner og oppslutning om demokratiske verdier, er resultatene i pakt med klassiske perspektiver på utdannings betydning for demokratisk politisk kultur. Som blant annet formulert av Almond og Verba (1963), hvor kunnskap og internalisering av demokratiske normer er sentrale forutsetninger for tillit til politiske institusjoner og stabil demokratisk støtte (Hoskins et al., 2017; Torney-Purta et al., 2001). Samlet sett indikerer funnene at demokratiopplæring i skolen bidrar til styrket forståelse for og oppslutning om demokratiske verdier, som i neste omgang øker tillit til demokratiske institusjoner (jfr. Dahl, 2025; Rabben, 2025; Storstad & Bungum, 2025; Wendelborg et al., 2025). Dette skjer først og fremst gjennom utvikling av kunnskap, men også ved å etablere klasserommene som trygge arenaer for debatt og meningsutveksling.

Mens støtte til demokratiske verdier og institusjonell tillit sier noe om elevenes normative forankring i demokratiet, gir de ikke alene innsikt i hvordan unge forstår sin egen rolle som medborgere. I det følgende avsnittet analyseres derfor elevenes syn på medborgerskapsrollen.

6.3 Oppfatninger av godt medborgerskap

Medborgerskap handler om rettigheter og plikter, deltakelse og normer i sosiale og politiske fellesskap man tilhører. Ofte ses begrepet i sammenheng med juridisk statsborgerskap som sikrer visse rettigheter, plikter og inkludering, men medborgerskap omfavner i tillegg et rolleaspekt i form av deltakelse, ansvar og tilhørighet (Solhaug, 2021). Forståelsen unge har av medborgerskap er viktig for hvordan de oppfatter sin rolle i samfunnet.

Norsk skole skal utdanne «aktive medborgere», og det vises overordnet til at opplæringen i skolen skal koble unge på samfunnet, og bidra til unge som i stor grad engasjerer seg og bidrar til demokratiet de er en del av. Læreplanene legger opp til stor frihet for den enkelte skole og lærer til selv å forme innholdet og hva de vektlegger i formidlinger om medborgerrollen. Det vil si hva de anser som viktig deltakelse, hvor utstrakt deltakelsen bør være og hva som forventes for å være en god aktiv medborger. Derfor sier ikke bare elevenes syn på medborgerskap noe om hvordan de oppfatter egen rolle, men det kan også si noe om hvilken forståelse av medborgerrollen som formidles fra skolen og andre sosialiseringssaktører.

Syn på medborgerskap, måles oftest med hva man mener er «godt medborgerskap» - altså hva det innebærer å være en «god medborger» (Dalton, 2008). Syn på medborgerskap er en *orientering* (medborgerskapsorientering) og er derfor å betrakte som en holdning. Samtidig befinner begrepet seg i skjæringspunktet mellom holdninger (oppfatninger om hva som er viktig, ønskelig eller riktig), verdier (mer grunnleggende og stabile normative prinsipper, jfr. demokratiske verdier) og normer (forventninger om hvordan man bør handle). Syn på medborgerskap kan altså forstås som en *normativ holdningsmessig orientering* knyttet til hva det innebærer å være en god borger i et demokratisk samfunn.

I tillegg, så er medborgerskap også tilknyttet atferd, noe man gjør. Atferdsaspektet, hvordan elevene utøver medborgerskap, er i Demokomp dekt gjennom deltakerdimensjonen i demokratisk kompetanse, som analyseres i kapittel 7. Først skal vi se nærmere på elevenes syn på medborgerskap og hvilke mønstre vi finner når det gjelder elevenes medborgerorienteringer (syn på hva en god medborger er).

Når det kommer til ulike medborgerorienteringer, er Westheimer og Kahne (2004) en mye brukt referanse på *tre idealtyper medborgerskap*. De tre typene beskriver tre ulike forståelser av hva det vil si å være en god medborger. Den første forståelsen er *den personlig ansvarlige medborgeren* (the personally responsible citizen), kjennetegnes av vektlegging av individuelle dyder som ansvarlighet, lovlighet og vilje til å bidra til fellesskapet. *Den deltakende medborgeren* (the participatory citizen) vektlegger aktiv involvering i demokratiske prosesser lokalt og nasjonalt. Den siste formen er *den rettferdighetsorienterte medborgeren* (the justice-oriented citizen), og kjennetegnes av kritisk refleksjon og analyse av sosiale, økonomiske og politiske strukturer, med mål om å identifisere og utfordre urett.

I læreplanene for norsk skole gjenfinnes vektlegging av alle de tre idealtypene til Westheimer og Kahne (2004). Når LK20 framhever respekt, ansvar og etisk bevissthet som grunnleggende verdier i opplæringen, er det eksempler på kjennetegn ved den personlig ansvarlige medborgeren, mens formålet om å utvikle elevenes evne til deltakelse, medvirkning og demokratisk praksis, blant annet gjennom arbeid med elevmedvirkning,

samarbeid og forståelse av demokratiske institusjoner, passer med definisjonen av den deltakende medborgeren. Den rettferdighetsorienterte medborgeren har klare berøringspunkter med LK20s vektlegging av kritisk tenkning, menneskerettigheter, likestilling og bærekraftig utvikling, særlig slik disse kommer til uttrykk i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

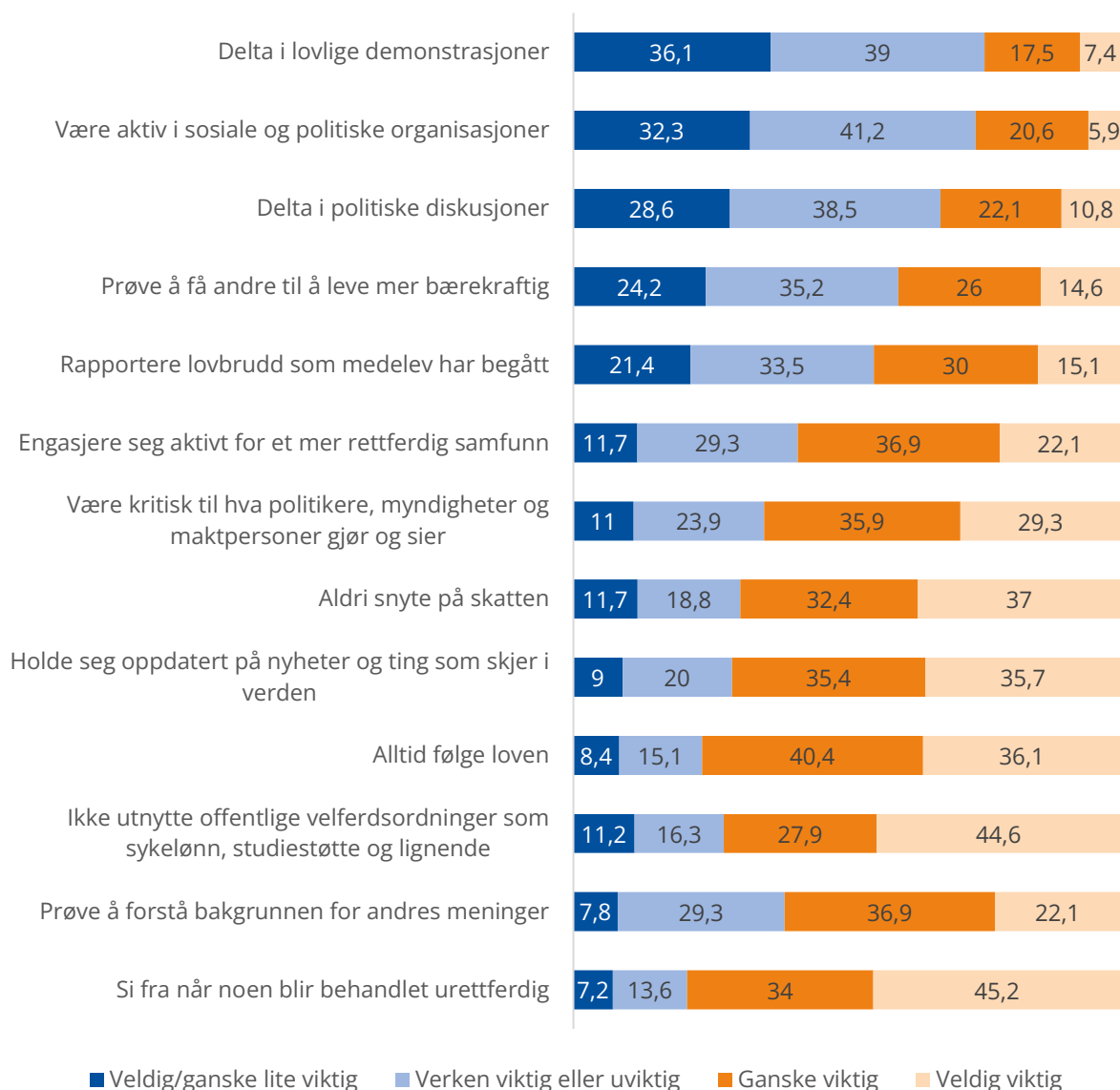
Et av spørreskjemaspørsmålene elevene besvarte var hvor viktig de mente 13 ulike handlinger var for å være en god medborger. Blant de 13 medborgerskapshandlingene, finner vi handlinger som operasjonaliserer hver av de tre idealtypene til Westheimer og Kahne (2004). For eksempel er det å aldri snyte på skatten og alltid følge loven er handlinger som faller innenfor idealtypen den personlig ansvarlige medborgeren, mens det å være aktiv i sosiale og politiske organisasjoner er et eksempel på den deltakende medborgeren. Å være kritisk til hva politikere, myndigheter og maktpersoner gjør og sier eller å engasjere seg aktivt for et mer rettferdig samfunn, er begge eksempler på handlinger som operasjonaliserer den rettferdighetsorienterte medborgeren. Vi har også handlinger som er vanskelig å plassere tydelig i en av de tre idealtypene. Det å holde seg oppdatert på nyheter og ting som skjer i verden, er et slikt eksempel.

Figuren under (figur 6.3) viser elevenes svar på hvor viktig de mente ulike handlinger var for å være en god medborger. Av hensyn til «lesbarhet» har vi, selv om vi mister noen nyanser, slått sammen svaralternativene lite og ganske lite viktig. De 13 medborgerskapshandlingene er derimot rangert etter gjennomsnittskåre på skalaen fra 1 (lite viktig) til 5 (veldig viktig).

Det generelle inntrykket er at elevene på VG2 mener handlinger som Westheimer og Kahne (2004) definerer som eksempler på *personlig ansvarlig medborgerforståelse*, er viktigere for å være en god medborger, enn handlinger som uttrykker en deltakende eller rettferdighetsorientert medborgerforståelse. Det er likevel verdt å merke seg at, få av handlingene oppleves som irrelevante for å være en god medborger. De handlingene som trer fram som *mindre viktige* er, å rapportere lovbrudd som medelev har begått, prøve å få andre til å leve mer bærekraftig, delta i politiske diskusjoner, være aktiv i sosiale og politiske organisasjoner og delta i lovlige demonstrasjoner.



Et trygt og diskusjonsvennlig læringsmiljø bidrar til å styrke både ansvarlig, aktivt, informert og maktkritisk medborgerskap



Figur 6.3 Syn på godt medborgerskap. Prosent.

Dalton (2008) skiller blant annet mellom *pliktbasert* (duty-based) og *engasjertbasert* (engaged) medborgerskapsorientering. Han finner at det har vært en forflytning i syn på medborgerskap fra plikt- til engasjertbasert medborgerskapsorientering, og at denne forflytningen er særlig tydelig i de yngste aldersgruppene. Unge medborgere identifiserer seg sterkere med medborgerskapsnormer som å gjøre seg opp egne meninger, hjelpe de som faller utenfor, være politisk aktiv og engasjere seg i frivillige organisasjoner (engasjertorientert medborgerskapsorientering), mens handlinger som er pliktorienterte oppleves som mindre viktig (melde fra om kriminalitet, følge loven, avtjene militærtjeneste og være medlem i en jury).

Det samme gjenfinnes i analyser av data fra ICCS-studiene. Basert på data fra CIVED 1999, ICCS 2009 og 2016, observerte Hooghe og Oser (2015) en økning i støtten til normer for engasjert medborgerskap, samtidig som normer for pliktbasert medborgerskap ble mindre utbredt. Med dette som begrunnelse, ble handlinger som målte pliktorientert medborgerskap utelatt fra ICCS 2022 (Schulz et al., 2023, s. 48). Vi kan derfor ikke sammenligne VG2-elevenes vektlegging av pliktdimensjonen, med ungdomsskole-resultater fra ICCS 2022, og vi vet derfor ikke om våre resultater er et utslag av en økt vektlegging av pliktdimensjonen blant norske ungdommer fra 2016 til 2022.

Det vi imidlertid vet, er at i ICCS 2016 svarte 63,2 prosent av norske 14-åringer at det å alltid følge loven var noe de mente var svært viktig for å være en god medborger. Videre svarte 29,7 prosent at det å alltid følge loven var noe de anså som ganske viktig. I Demokomp har vi, som kjent valgt å ha en midtkategori blant svaralternativene, og det er derfor vanskelig å direkte sammenligne resultater fra ICCS 2016 med resultater fra Demokomp, men vi kan merke oss at andelen som mener det var uviktig å alltid følge loven er relativ lik i 2025 (8,4%) som den var for ungdomsskoleelever i 2016 (7,1%).

For å se hvordan de enkelte handlingene grupperer seg og danner ulike medborgerskapsorienteringer, har vi gjennomført en *faktoranalyse* (se tabell 0.3 i vedlegg). Resultatet av faktoranalysen viser at ti av de 13 medborgerskapshandlingene som elevene ble bedt om å vurdere viktigheten av, danner to ulike former for medborgerskapsorienteringer.

Den første er kjennetegnet av moralske og regelorienterte handlinger - å følge lover, betale skatt, ikke misbruke velferdsordninger, reagere på urettferdighet og forstå andres meninger. De fem enkelthandlingene som former denne medborgerskapsorienteringen, dekker to av de fire elementene Dalton (2008) definerer som kjennetegn ved medborgerskapshandlinger: handlinger som lojalt slutter opp om samfunnsorden (plikt-dimensjon) og handlinger som viser at man ser andres behov (sosialt medborgerskap). Dimensjonen reflekterer et tradisjonelt, pliktrettet samfunnssyn, der det å være en «god medborger» først og fremst handler om ansvar, å innordne seg og sosial orden. Vi har valgt å benevne den som *normativt ansvarlig medborgerskap*.

Den andre medborgerskapsorienteringen som kom ut av faktoranalysen har vi navngitt som *aktivt, politisk medborgerskap*. Dimensjonen kjennetegnes av en mer handlende og politisk medborgerskapsorientering, der deltakelse og meningsytring er kjernen. Være aktive i organisasjoner, i diskusjoner, delta i demonstrasjoner, jobbe for et mer rettferdig samfunn og oppfordre til en bærekraftig livsstil. Dimensjonen dekker med det de to andre elementene som ifølge Dalton (2008) definerer hva medborgerskap er (politisk deltakelse og autonomi).

Tre av medborgerskapshandlingene - holde seg oppdatert på nyheter og ting som skjer i verden, være kritisk til hva politikere, myndigheter og maktpersoner gjør og sier og rapportere lovbrudd som medelev har begått - er imidlertid ikke inkludert i noen av de to medborgerskapsorienteringene som kom ut av faktoranalysen. Disse tre lader relativt likt inn begge de to medborgerskapsorienteringene (kryssladning). De hører derfor ikke tydelig hjemme verken med de handlingene som former *normativt ansvarlig medborgerskapsorientering*, eller med de som utgjør *aktivt, politisk medborgerskapsorientering*. Til tross for at det, går de tre handlingene som ikke tydelig lar seg innplassere, på en måte like godt overens med begge de to medborgerskapsorienteringene. Det kan sammenlignes med spillelister - noen sanger passer tydelig i én sjanger, for eksempel rock eller pop, mens andre like gjerne kunne stått på begge listene. De tre handlingene som lader på begge faktorer, er altså slike «grenselåter» som passer både på lista for *normativt ansvarlig medborgerskap* og *aktivt, politisk medborgerskap*. Løsningen på slike kryssladninger er ikke inkludere dem i noen av de to «spillelistene», men la de stå som egne «spillelister».

Det å være kritisk til hva politikere, myndigheter og maktpersoner gjør og sier, er uttrykk for det vi kan benevne som en *maktkritisk medborgerskapsorientering*, og svarer i så måte godt på LK20s ambisjon om å fremme kritisk tenkning. I tillegg er det å ha et kritisk blikk på personer og grupper med makt viktig for å kunne avsløre maktmisbruk og beskytte demokratiske prinsipper. Kritisk tenkning er dermed en forutsetning for demokratisk beredskap, der borgere både kan stille spørsmål og kreve ansvarlighet.

Det å holde seg oppdatert på nyheter og det som skjer i verden, handler om å være en informert borger som følger med på politikk og samfunnsspørsmål. Det gir kunnskap som gjør det mulig å delta i samtaler og diskusjoner, ta stilling i politiske spørsmål og vurdere beslutninger kritisk. Det svarer derfor til den delen av medborgerskapet som bygger på innsikt, orientering og demokratisk dømmekraft. Vi har navngitt dette som *informert medborgerskapsorientering*.

Den siste medborgerskapshandlingen - å rapportere lovbrudd begått av en medelev - er utelatt fra videre analyser. Selv om handlingen teoretisk måler normativt ansvarlig medborgerskap, finner vi ikke statistisk støtte for dette. Det å melde fra om en medelev skiller seg tydelig fra andre plikt- og lojalitetshandlinger, trolig på grunn av den såkalte *snitchkulturen*. I dagens ungdomskultur blir det å varsle om urett eller regelbrudd ofte sanksjonert, og unge tier derfor om selv alvorlige hendelser av frykt for å bli stemplet som «snitch» (Wendelborg et al., 2026). Samtidig kommer det å si fra når noen behandles urettferdig øverst på lista over hva som er

viktig for å være en god medborger, mens å rapportere at en medelev har begått et lovbrudd kommer langt ned på listen (figur 6.3). Det tyder på at idealet om å si fra står sterkt, men at det er vanskelig i praksis når det gjelder medelever - særlig på grunn av frykt for stemping.

Snitchkulturen undergraver med andre ord demokratiske verdier som rettferdighet og rettssikkerhet, og for skolene gjør dette arbeidet mer krevende. Ungdata viser at unge sjeldnere involverer voksne i konflikter, vold eller mobbing (Bakken, 2025), noe som gir slike hendelser større mulighet til å utvikle seg uten at ansatte kan gripe inn (Wendelborg et al., 2026). At vi ikke inkluderer rapportering av medelevslovbrudd i videre analyser, skyldes derfor ikke at det ikke er en medborgerskapshandling, men at sanksjoner eller frykt for sanksjoner, hemmer unges faktiske atferd. Teoretisk hører handlingen hjemme i den normativt ansvarlige orienteringen, men snitchkulturen forklarer hvorfor den ikke fremstår slik statistisk.

Vi finner altså to flerdimensjonale medborgerskapsorienteringer blant norske ungdommer (normativt ansvarlig medborgerskap og aktivt, politisk medborgerskap) og to endimensjonale (informert medborgerskap og maktkritisk medborgerskap). I tabell 6.2 gjengir vi resultatene for analyser av hvordan forhold ved undervisningen (åpent klasseromsklima, elevmedvirkning og demokratisk kunnskap), kontrollert for politisk sosialisering i hjemmet, henger sammen med hver av de fire medborgerskapsorienteringene.

Et åpent klasseromsklima har positiv og signifikant betydning for alle fire medborgerskapsformer. Det vil si at et trygt og diskusjonsvennlig læringsmiljø bidrar til å styrke både ansvarlig, aktivt, informert og maktkritisk medborgerskap. Elevmedvirkning har derimot ingen tydelig sammenheng med noen av orienteringene, og ingen av sammenhengene er heller sterk nok til at de er signifikante. Demokratisk kunnskap har, med unntak for aktiv, politisk medborgerskapsorientering, den sterkeste betydningen, noe som tyder på at kunnskap er en solid forankring for samfunnsansvar – både i form av lovydighet, holde seg oppdatert og forholde seg våkent og undersøkende til hvordan makt brukes i samfunnet. Til slutt ser vi at politisk sosialisering i hjemmet - altså samtaler om politikk og samfunn hjemme - også bidrar positivt, særlig til aktivt, informert og maktkritisk medborgerskap. Samlet peker resultatene på at både et trygt klasseromsklima, faglige kunnskaper og hjemmebasert sosial læring har betydning for utviklingen av demokratisk orienterte elever.

Tabell 6.2 Betydningen av åpent klasseromsklima, elevmedvirkning, demokratisk kunnskap og politisk sosialisering i hjemmet for ulike medborgerskapsorienteringer. Standardisert beta. Linjer regresjon.

	Normativt ansvarlig	Aktivt, politisk	Informert	Maktkritisk
Åpent klasseromsklima	,167***	,191***	,105***	,109***
Elevmedvirkning	-,002	,033	-,006	,000
Demokratisk kunnskap	,373***	,140***	,267***	,263***
Politisk sosialisering i hjemmet	,131***	,215***	,252***	,200***
R2	,242	,154	,203	,169

* p<,05; ** p<,01; *** p<,001

Med dette som bakgrunn, er det viktig å understreke at unge ikke enten har en normativ, ansvarlig medborgerskapsorientering eller en aktiv, politisk, informert eller maktkritisk medborgerskapsorientering – det er ikke slik resultatene fra faktoranalysen må tolkes. Korrelasjonen mellom hver av de fire medborgerskapsorienteringene er høye (fra 0,561 til 0,659), og viser at de ulike medborgerskapsorienteringene henger tett sammen. Det betyr at ungdom som legger vekt på lovydighet og plikt, samtidig ofte mener at det er viktig å være informert, delta politisk og være kritisk til makt. Orienteringene står altså ikke i motsetning til hverandre; de *forsterker hverandre*. Å verdsette én dimensjon av medborgerskap utelukker ikke de andre, men inngår snarere i et bredere sett av holdninger om hva det vil si å være en god medborger.

6.4 Oppsummering

- Elevene viser høyest tillit til vitenskap og eksperter. Tre av fire oppgir høy tillit til forskere og sju av ti viser høy tillit til helsemyndighetene. Ungdommene har høyere tillit til rettsvesenet og politiet sammenlignet med Stortinget, og spesielt norske politikere. En av fem oppgir å ha lav tillit til norske politikere.
- 56,3 prosent har høy tillit til tradisjonelle redaktørstyrte media, mens bare 6,9 prosent har høy tillit til sosiale media. Elevene skiller mye tydeligere mellom tradisjonelle og sosiale medier på videregående enn hva de gjorde på ungdomsskolen, basert på ICCS2022.
- Elevene viser relativt høy støtte til likebehandling som demokratisk verdi. Omtrent sju av ti støtter opp om likbehandling basert på kjønn. Sammenlignet med ICCS2022, støtter guttene mer opp om likebehandling av kvinner på videregående sammenlignet med ungdomsskolen. Rundt 60 prosent viser støtte til likbehandling av innvandrere. 77,2 prosent viser støttet til likebehandling etter seksuell orientering, 70,8 prosent etter kjønnsidentitet og 78,9 prosent etter funksjonsnedsettelse.
- Når det kommer til påvirkningsfaktorer på unges tillit og demokratiske verdier er det elevenes kunnskapsnivå som har størst betydning, det gjelder særlig for støtte til likebehandling og tillit til vitenskap og eksperter, men også institusjonell og politisk tillit. Med økt kunnskap synker også tilliten til sosiale medier.
- Demokratiopplæring har også betydning. Klasseromsklima har sterkest positiv betydning for tillit, med unntak av sosiale medier, men også for støtte til likebehandling.
- Elevmedvirkning har kun signifikant positiv betydning for politisk og institusjonell tillit. Det er ingen signifikante sammenhenger mellom elevmedvirkning og støtte til likebehandling som demokratisk verdi.
- Samlet sett indikerer funnene at demokratiopplæring i skolen bidrar til styrket forståelse for og oppslutning om demokratiske verdier, som i neste omgang øker tillit til demokratiske institusjoner. Dette skjer først og fremst gjennom utvikling av kunnskap, men også ved å etablere klasserommene som trygge arenaer for debatt og meningsutveksling.
- Elevene viser i størst grad en personlig ansvarlig medborgerforståelse, som blant innebærer å følge loven og ikke utnytte skattesystemet, men generelt har de en forståelse av at en mangfold av at godt medborgerskap kjennetegnes av varierte handlinger.
- Vi finner to dimensjoner ved elevenes medborgerskapsorientering: normativt ansvarlig og aktivt politisk. Noe som tyder på et skille mellom mer passive og mer aktive former for medborgerskap.



Aktive medborgere – deltakerdimensjonen i demokratisk kompetanse

I dette kapitlet belyses ulike sider ved elevenes engasjement og deltakelse, altså deltakerdimensjonen ved demokratisk kompetanse. Et viktig mål ved demokratiopplæringen er å utdanne medborgere med både evne og vilje til å delta i samfunnet. Målet om aktivt medborgerskap uttrykker også en ambisjon med demokratiopplæringen at elevene skal delta i relativt utstrakt grad. Dette kapitlet gir innsyn i hvilke former for deltakelse elevene engasjerer seg i nå, og hva de ser for seg i fremtiden, samt hyppigheten i deres deltakelse.

Kompetanse til deltakelse er et viktig mål ved demokratiopplæringen, men det er vanskelig å kvantitativt måle ferdigheter hvis man skal unngå selvrapportering. Kunnskap, og anvendelsen av kunnskap gjennom resonering, er et unntak, og den kompetansen vi har inkludert i Demokomp. I stedet for å be elevene vurdere egne ferdigheter, har vi heller valgt å undersøke elevenes politiske mestringstro, som viser til deres tro på å bruke egne ferdigheter til å mestre ulike politiske handlinger. En rekke studier har vist at politisk deltakelse er en viktig påvirkning på sannsynligheten for deltakelse, særlig for unge, og argumentert for at det bør være et læringsmål for demokratiopplæringen i skolen (Dahl & Vesterdal, 2025; Jøsok & Kjøstvedt, 2023 Maurissen, 2018; Reichert, 2016). Siden mestringstro regnes som en viktig forutsetning for deltakelse, starter kapitlet med å analysere elevenes mestringstro.

Videre ser kapitlet på ulike former for deltakelse. Det finnes mange definisjoner på og tilnærminger til demokratisk/politisk deltakelse. Det finnes også mange måter å kategorisere deltakelse, fra både smale og brede, eller basert på konteksten deltakelsen skjer i (institusjonell/ikke-institusjonell). I Demokomp har vi en bred forståelse av deltakelse, hvor målet har vært å fange måter unge faktisk engasjerer seg på. Derfor har vi, basert på Ekman og Amnå (2022) inkludert både en latent politisk deltakelse i form av et sivilt *samfunnsengasjement* både gjennom aktive handlinger (diskuterer politikk og samfunn med venner) og ikke-handlingsbasert deltakelse (oppmerksomhet eller å være samfunnsorientert i form av politisk interesse følge med på nyheter). I tillegg til manifest *politisk deltakelse*, både formell deltakelse (stemme, partimedlemskap), ikke-institusjonell (politisk forbruk, demonstrasjoner) og sivil ulydighet.

Vi går videre med analyser av de latente deltakelsesformene gjennom samfunns-engasjement. Først politisk interesse, som representerer en samfunnsoppmerksomhet og orientering mot politikken, og som gjerne regnes som en forutsetning for videre deltakelse. Den andre latente deltakelsesformen er politisk engasjement, som viser til hvor elevene snakker med venner om politikk og samfunn. Deretter går vi over til de eksplisitte politiske handlingene. Først ved å analysere elevenes deltakelse her og nå, før vi ser videre på deres intensjon om deltakelse i framtida.

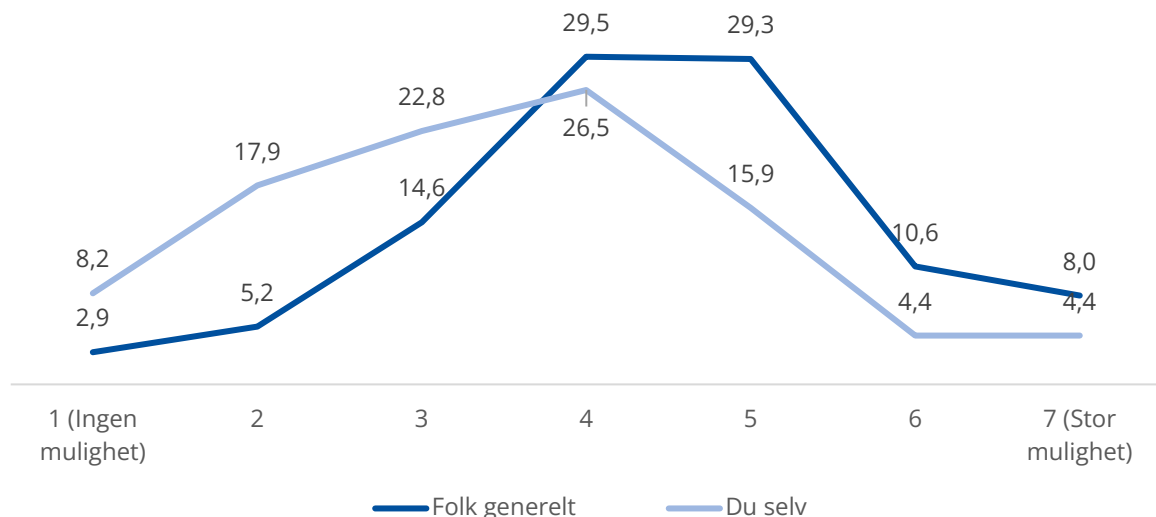
Kapitlet avsluttes med en analyse av hvilke sammenhenger vi finner mellom ulike deltakelsesformer og ulike tilnærminger til demokratiopplæring, samt elevenes kunnskapsnivå.



Elever med høyere kunnskapsnivå føler seg trolig trygget i møte med politikk og vurderer det som mer sannsynlig at de mestrer å delta, men det betyr imidlertid ikke at de deltar.

7.1 Politisk mestringstro

En viktig forutsetning for politisk deltakelse er vår opplevelse av å mester å delta. Politisk mestringstro er et mål på vår oppfatning av i hvilken grad vi evner å forstå, påvirke og ha innflytelse på politiske prosesser og beslutninger (Sohl & Arensmeier, 2014). Vi måler ikke faktisk politisk makt, men hver enkelt sin subjektive vurderinger av egen *mulighet til å kunne delta og påvirke* (intern mestringstro) og systemets mottakelighet for politisk deltakelse (ekstern mestringstro). En rekke studier demonstrerer at politisk mestringstro er av stor betydning for medborgerskap og politisk deltakelse (Dahl & Vesterdal, 2025; Solhaug, 2006).



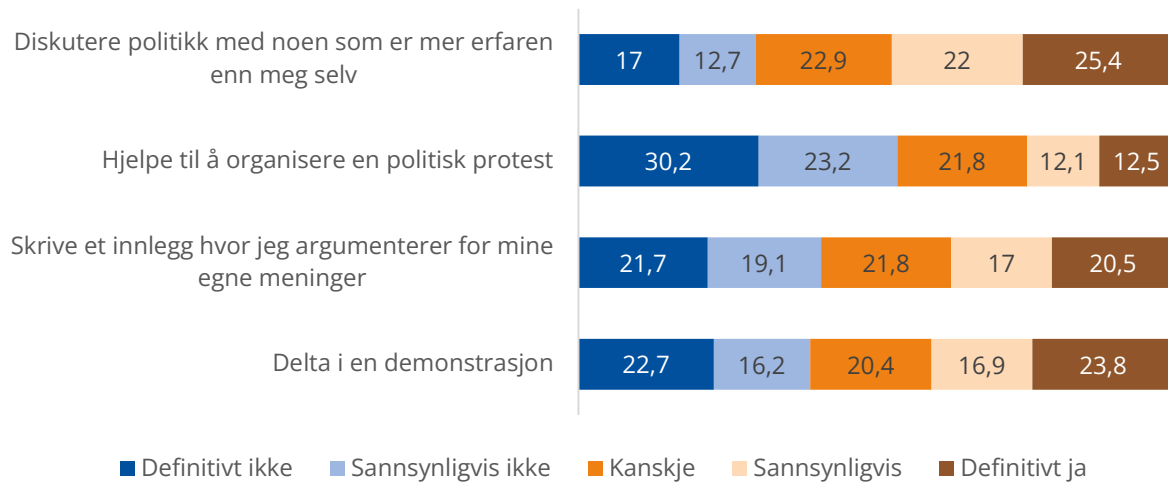
Figur 7.1 Tro på at en selv eller folk generelt kan påvirke de som bestemmer i samfunnet. Prosent.

Elevenes oppfatning av egen mulighet til å bli hørt av de som bestemmer i samfunnet, er litt lavere enn hva de tenker at folk generelt har av mulighet til å påvirke. Det er naturlig å tenke seg at alder kan forklare det at de tenker at folk generelt har noe større mulighet til å påvirke, enn hva de selv har. 26,1 prosent har krysset av for de to svaralternativene som viser ingen eller svært liten tro på at de selv vil bli hørt av de som bestemmer, mens andelen for folk generelt er 8,1 prosent.

Samtidig ser vi at det er samme mønster i svarfordelingen, og korrelasjonen mellom hvor stor mulighet de selv og folk generelt har, til å påvirke de som bestemmer i samfunnet er høy (0,569). Selv om det er en spredning i opplevd ekstern politisk mestringstro, er det ikke mye som tyder på at mange har mistet troen på at det er mulig å påvirke politisk.

Intern politisk mestringstro handler ikke om hvilken kompetanse man faktisk har, men troen på egen evne til å bruke sine ferdigheter til å gjennomføre politiske aktiviteter på en god måte. Studier viser til at mestringstro gjerne er viktigere enn eget ferdighetsnivå for hvorvidt unge engasjerer seg i politiske aktiviteter (Dahl & Vesterdal, 2025). Siden mestringstro har relativt stor betydning for unges engasjement og deltakelse, er det også et viktig formål ved demokratiopplæringen at unge skal få troen på at de kan mestre aktiv deltakelse.

Det finnes flere ulike mål på intern politisk mestringstro, men vi har valgt å bruke den mest brukte metoden: spørre i hvilken grad elevene tror de kan mestre ulike konkrete, politiske aktiviteter. De fleste målene er rettet mot voksne borgere hvor det gjerne er flere politiske aktiviteter som er aktuelle, men siden yngre har en litt annen profil på sitt politiske engasjement, og aktiviteter som å skrive kronikk innlegg trolig framstår som mindre aktuelt, har vi valgt å prioritere aktiviteter vi forventer at unge kan være mer tilbøyelige til å gjennomføre. Målet brukt i Demokomp er, inspirert av Sohl og Arensmeier (2014), hvor elevene ble spurt: «hvis jeg virkelig prøver, så tror jeg at jeg kan...». Det var fem svaralternativer: definitivt ikke, sannsynligvis ikke, kanskje, sannsynligvis og definitivt ja. Elevene tok stilling til fire aktiviteter som kan ses i figuren nedenfor.



Figur 7.2 Prosentfordeling av svar på variabler innen politisk mestringstro

Figuren over viser at det er ganske stor spredning i alle delmålene på politisk mestringstro, altså er det en ganske stor variasjon blant elevene i deres tro på hvorvidt de kan mestre ulike politiske aktiviteter. Figuren viser at unge har mest tro på egne ferdigheter relatert til å diskutere, hvor 25,4 prosent svarer at de definitivt får det til og 22,0 prosent svarer at de sannsynligvis får det til. De har minst tiltro til egen evne til å hjelpe til å organisere en politisk protest, hvor godt over halvparten tror at dette er en aktivitet de ikke vil mestre. Det kan ha sammenheng med at dette er den aktiviteten som er mest krevende både med politisk innsikt og tid. Skrive et innlegg og demonstrasjonsdeltakelse er på midten. 37,5 tror de vil få til å skrive et innlegg hvor de argumenterer for egne meninger (20,5% definitivt og 17,0% sannsynligvis). 24,6 prosent mener de vil få til å hjelpe til å organisere en politisk protest (12,5% definitivt og 12,1% sannsynligvis). Det kan også nevnes at jevnt over svarer omtrent en av fem midtkategorien «kanskje».

De fire aktivitetene er slått sammen til et samlet mål på intern politisk mestringstro (Cronbachs Alfa 0,896) og vi skal avslutningsvis se hvilken betydning demokratiundervisningen har for elevenes politiske mestringstro (tabell 7.2).

7.2 Politisk interesse

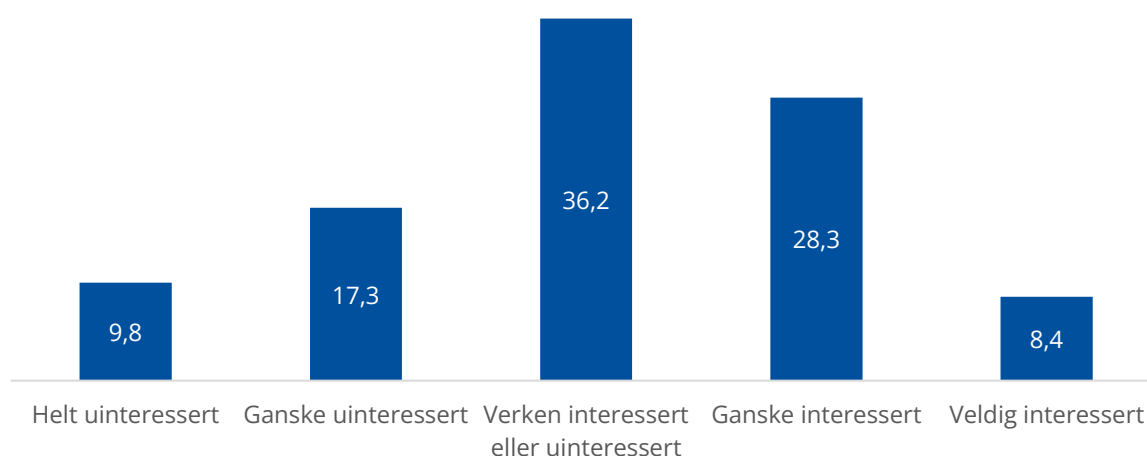
Politisk interesse handler om være motivert for å følge med på politiske saker og oppleve politikk som spennende, interessant, givende og morsomt (Stattin, 2024, s. xxiv–xxv). Det innebærer en orientering mot politikk som gjerne fører til at man konsumerer mer politisk stoff, tilegner seg mer kunnskap og i større grad utøver sitt engasjement. Politisk interesse regnes derfor som en av de viktigste faktorene for politisk kunnskap, engasjement og aktiv politisk deltakelse (Prior, 2010). Derfor er også interesse en viktig del av demokratisk beredskap, fordi interesse fungerer som en bru mellom kunnskap, verdier og aktiv deltakelse. Man kan ha både høy demokratisk kunnskap og støtte viktige demokratisk verdier, men uten interesse for politikk er det mindre sannsynlig at kunnskapen og verdiene omsettes til aktive politiske handlinger.

Politisk interesse er valgt ut som et mål på samfunnsorientering, altså at man er påkoblet samfunnet rundt seg og følger med på det som skjer. Politisk interesse innebærer ikke aktive handlinger, men viser heller til en oppmerksomhet. Denne dimensjonen ved politisk deltakelse viser til en slags involvering med samfunnet rundt ved at man er nysgjerrig og interessert i politikk og samfunnsspørsmål. Uten en slik samfunnsorientering vil man trolig ikke følge med på nyheter, tilegne seg kunnskap om politiske saker og prosesser eller danne seg politiske meninger (Ekman & Amnå, 2022).

For å måle politisk interesse har vi tatt utgangspunkt i en svensk longitudinell studie av hvordan politisk interesse utvikles hos unge og former politisk utvikling (Stattin, 2024). Vi har brukt to mål fra denne studien - grad av interesse og affektiv interesse – som utgjør et samlet mål for politisk interesse.

Grad av interesse: Elevene ble spurt i hvilken grad de er interessert i politikk og samfunnsspørsmål, og de fikk fem svaralternativer (helt uinteressert, uinteressert, verken interessert eller uinteressert, ganske interessert og veldig interessert). Dette er den mest brukte operasjonaliseringen av politisk interesse i spørreskjemaer, og forstå å dekke en generell, bred interesse.

Svarfordelingen er presentert i figur 7.2 og viser at det er en relativ lik andel som oppgir at de er helt uinteressert (9,8%), og som oppgir at de er veldig interessert (8,4%). Det er imidlertid en betydelig større andel som har krysset av for at de er ganske interessert (28,3%), enn ganske uinteressert (17,3%). Den generelle tendensen er at det er relativt stor fordeling i politisk interesse. Til sammen oppgir 27,1 prosent grader av mangel på interesse, 36,2 prosent verken/eller, og 36,7 prosent grader av interesse.

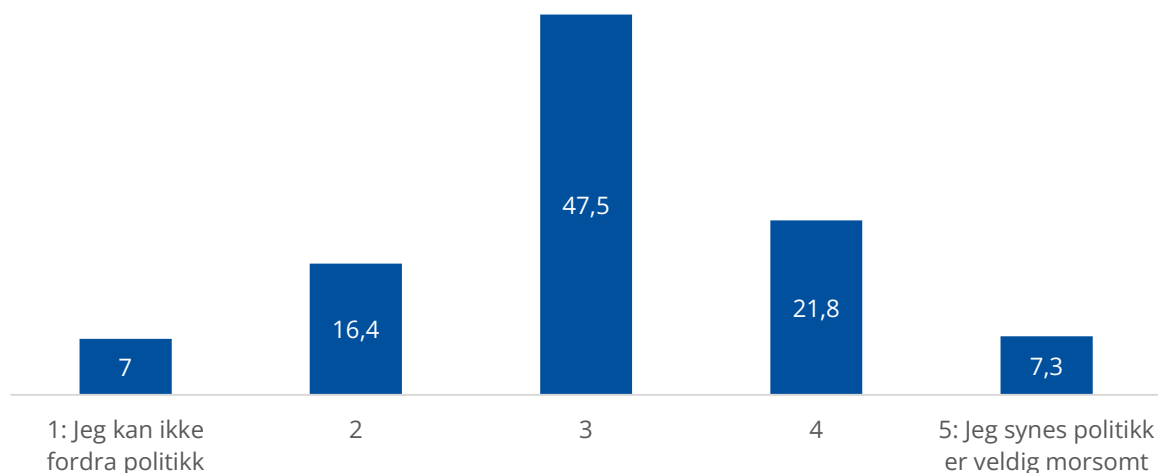


Figur 7.3 Interesse for politikk og samfunnsspørsmål. Prosent.

I ICCS 2022 ble samme spørsmål stilt, men her fikk ikke elevene mulighet til å velge en midtposisjon (verken interessert eller uinteressert), og vi kan derfor ikke sammenligne resultatene fra de to studiene direkte. Tidligere forskning har vist at den politiske interessen ofte stabiliserer seg i 16-28 årsalderen, og gjerne øker noe fra ungdomsskolealder til videregåendealder (Stattin, 2024). Med forbehold om at sammenligningsgrunnlaget ikke er det samme, ser vi imidlertid en tendens som nettopp viser at elevenes interesse for politikk og samfunnsspørsmål har økt noe fra 9. trinn til andre år på videregående skole³².

Affektiv interesse: Dette målet viser hvorvidt unge assosierer politikk med positive eller negative følelser, og vi benyttet følgende spørsmål: «Folk føler forskjellig om politikk. Hvordan vil du plassere deg selv på skalaen under?». Her skulle elevene krysse av langs en fempunkts skala fra 1 (jeg kan ikke fordra politikk) til 5 (jeg synes politikk er veldig morsomt). Resultatene for VG2-elevenes følelsesmessige forhold til politikk er gjengitt i figuren under.

32 Da 2007-generasjonen gikk på ungdomsskolen svarte 5,7 prosent at de var veldig interessert i politikk og samfunnsspørsmål, mens tilsvarende andel har økt til 8,4 prosent tre år senere. Dette er ikke noen betydelig økning, men andelen som krysset av for at de var ganske interessert, er det 36,7 prosent av elevene på VG2 som er ganske eller veldig interessert i politikk og samfunnsspørsmål, mens andelen var 31,1 prosent da samme alderskohort gikk på niende trinn. Til tross for at elevene på VG2 hadde et ekstra svaralternativ, er det altså prosentvis flere elever som svarer at de er ganske eller veldig interessert i politikk på videregående enn på ungdomsskolen.



Figur 7.4 Affektiv dimensjon ved politisk interesse. Prosent.

I likhet med hvordan elevene svarte på interesse for politikk og samfunnsspørsmål, plasserer de fleste elevene seg i midtkategorien. Nær halvparten (47,5%) har valgt å krysse av for midtkategorien som viser at de verken synes politikk er morsomt eller noe de ikke kan utstå. Andelen som har plassert seg i midtkategorien er drøyt ti prosentpoeng høyere enn for tilsvarende andel for interesse for politikk og samfunnsspørsmål. De indikerer at unge finner det noe lettere å plassere egen oppfatning når det gjelder en mer generell interesse for temaet, enn hva de føler for temaet. 29,1 prosent har krysset av for de to svaralternativene som viser et positivt følelsesmessig forhold til politikk, mens en noe lavere andel, 21,4 prosent, har plassert seg i den motsatte enden av skalaen.

Grad av interesse og affektiv interesse er slått sammen til et samlet mål på politisk interesse (Cronbachs alfa 0,826). Elevenes politiske interesse er tilnærmet normalfordelt (gjennomsnitt 3,07, modus 3,00, median 3,00 og standardavvik 0,951), noe som betyr at det er tilnærmet lik andel elever som skårer lavt og som skårer høyt på politisk interesse. Vi tar også med oss indeksen for politisk interesse når vi avslutningsvis skal analysere demokratiopplæringens betydning for elevenes interesse for politikk og samfunnsspørsmål (tabell 7.2).

7.3 Politisk engasjement

Politisk interesse kommer gjerne til uttrykk gjennom engasjement (Preece, 2016), for eksempel at unge jevnlig snakker med vennene sine om politiske tema. Å diskutere politiske saker med andre er en viktig demokratisk aktivitet. Man kobler seg på en offentlig sfære og en politisk debatt, og ved å delta i politiske samtaler utvikles også viktige demokratiske kompetanser. Å snakke om eller diskutere politikk bidrar blant annet til økt forståelse for andres perspektiver og bedre argumentasjonsevne (Mutz, 2006), økt kunnskap (Amsalem & Nir, 2021) og det gir positive erfaringer som bygger mestringstro og en lavere terskel for å engasjere seg i politiske diskusjoner (Dahl, 2022).

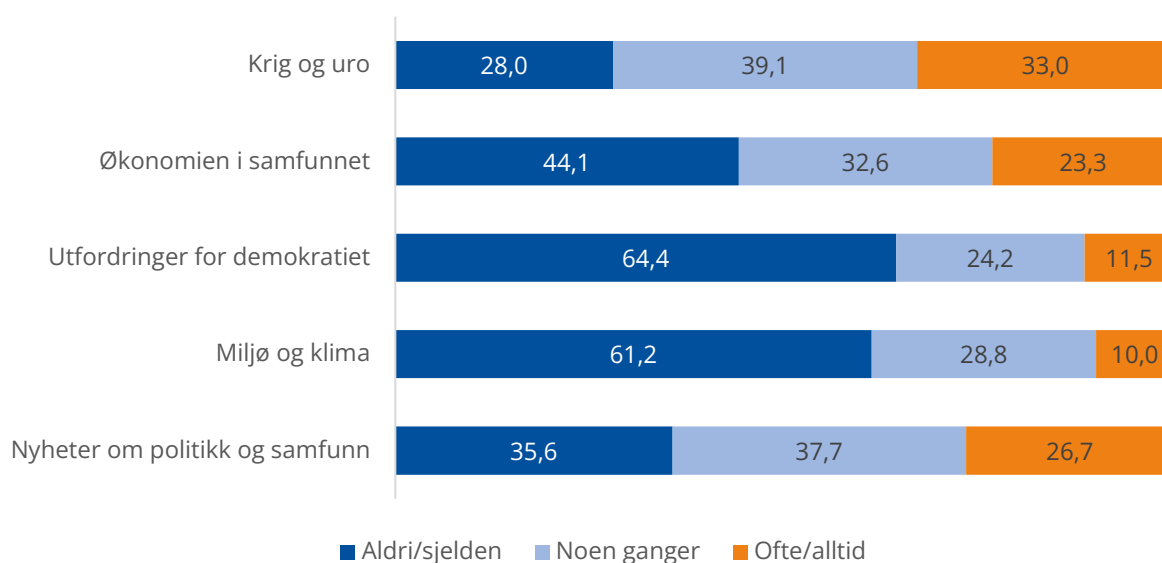
I ungdomstiden er ofte venner en trygg arena for å diskutere og utforske politiske tema. Det er kanskje lettere for mange å spørre venner hva de mener eller om spørsmål man har, sammenlignet med foreldre og lærere. Vi har derfor spurt hvor ofte elevene snakker med vennene sine om fem aktuelle politiske tema, med svaralternativene aldri, sjelden, noen ganger, ofte og alltid. I tillegg til å si noe om interesse og engasjement, viser denne variabel også hvilke politiske tema elevene engasjerer mest seg i. For å gjøre framstillingen av resultatene mer oversiktlig har vi slått sammen svarkategoriene aldri og sjelden og ofte og alltid.

Å snakke med venner om «nyheter om politikk og samfunn» er en bredere formulering enn temaene økonomi, miljø og klima, demokrati og krig og konflikt. De fleste VG2-elever gjør dette sjelden (figur 7.4): 73,3 prosent sier at de aldri, sjelden eller bare noen ganger snakker med venner om politiske og samfunnsaktuelle

nyheter, mens 26,7 prosent gjør det ofte eller alltid. Av de fire temaene er krig og uro, samt økonomi, det elevene oftest snakker om. Likevel sier 44,1 prosent at de sjelden eller aldri snakker om økonomi, mens 23,3 prosent gjør det ofte. Miljø og klima og utfordringer med demokratiet diskuteres enda sjeldnere; henholdsvis 10,0 og 11,5 prosent sier at de ofte snakker om disse temaene.

Krig og uro er det temaet som diskuteres mest (33,0%), og færrest oppgir at de aldri eller sjelden snakker om det (28,0%). Det henger trolig sammen med stor nyhetsoppmerksomhet de siste årene. Likevel sier 8,7 prosent at de aldri snakker om dette med venner. Demokratiets utfordringer er sjelden et samtaletema, og 29,5 prosent oppgir at de aldri snakker om det.

Selv om klima- og miljøkrisen er høyt på samfunnsdagsordenen, oppgir 23,8 prosent at de aldri diskuterer temaet med venner. For økonomien er andelen 17,5 prosent. I tillegg svarer 13,2 prosent at de aldri snakker om politiske og samfunnsrelaterte nyheter generelt. For en betydelig gruppe unge er altså politikk og samfunnstema ikke noe de tar opp i vennemiljøet.



Figur 7.5 Hvor ofte elever snakker om fem aktuelle politiske tema. Prosent.

Vi vet ikke om de snakker mer om slike tema hjemme, men resultatene kan tyde på at mange engasjerer seg lite i aktuell politikk og møter få ulike politiske perspektiver. De som sier at de alltid diskuterer disse temaene, er trolig en liten, svært engasjert gruppe – mindre enn gruppen som aldri snakker om politikk og samfunn. Samtidig kan funnene forstås som at det for de fleste rett og slett ikke er vanlig å snakke om slike tema til daglig, noe som også samsvarer med en svensk studie der ungdommer ønsket å unngå merkelappen «politisk engasjert» (Sveningsson, 2016).

Vi har slått sammen de fem spørsmålene som måler hvor ofte elevene snakker med venner om politikk og samfunnsspørsmål til et samlet mål på *politisk engasjement* (Cronbachs Alfa 0,845). Indeksen er en fempunkts-skala fra lavt til høyt politisk engasjement. Gjennomsnittsverdi og median er lik (2,59/2,60), mens modusverdien er 3,00 og standardavviket er 0,813. Det vil si at norske 17-åringer i gjennomsnitt skårer noe lavere på politisk engasjement enn de gjør på politisk interesse (3,07), noe som indikerer at interesse ikke nødvendigvis materialiserer seg i form av engasjement. Dette kommer vi nærmere inn på i neste delkapittel, hvor vi ser nærmere på ulike former for politisk deltakelse.

7.4 Politisk deltakelse

Som beskrevet innledningsvis er aktivt medborgerskap et viktig mål med demokratiopplæringen i skolen, men det er også en dimensjon som kan være utfordrende å måle blant unge. I tillegg til at politisk deltakelse har endret seg med tiden, blitt mindre institusjonell, mer individuell og variert (Dalton, 2000; 2008; Norris, 2002; Ødegård, 2010), ser vi også at det er forskjeller i deltakelse mellom unge og eldre. De yngste har generelt lavere valgdeltakelse og de deltar i mindre grad tradisjonelt, som eksempelvis gjennom partipolitikken (Coleman, 2006; Harris et al., 2010). De er heller mer saksorienterte (Stolle et al., 2005), søker mindre forpliktende deltakelsesformer (O'Toole et al., 2003; Pickard, 2019) og i større grad koblet mot digitale og sosiale medier (Bergh et al., 2021), samt ulike former for politisk forbruk.

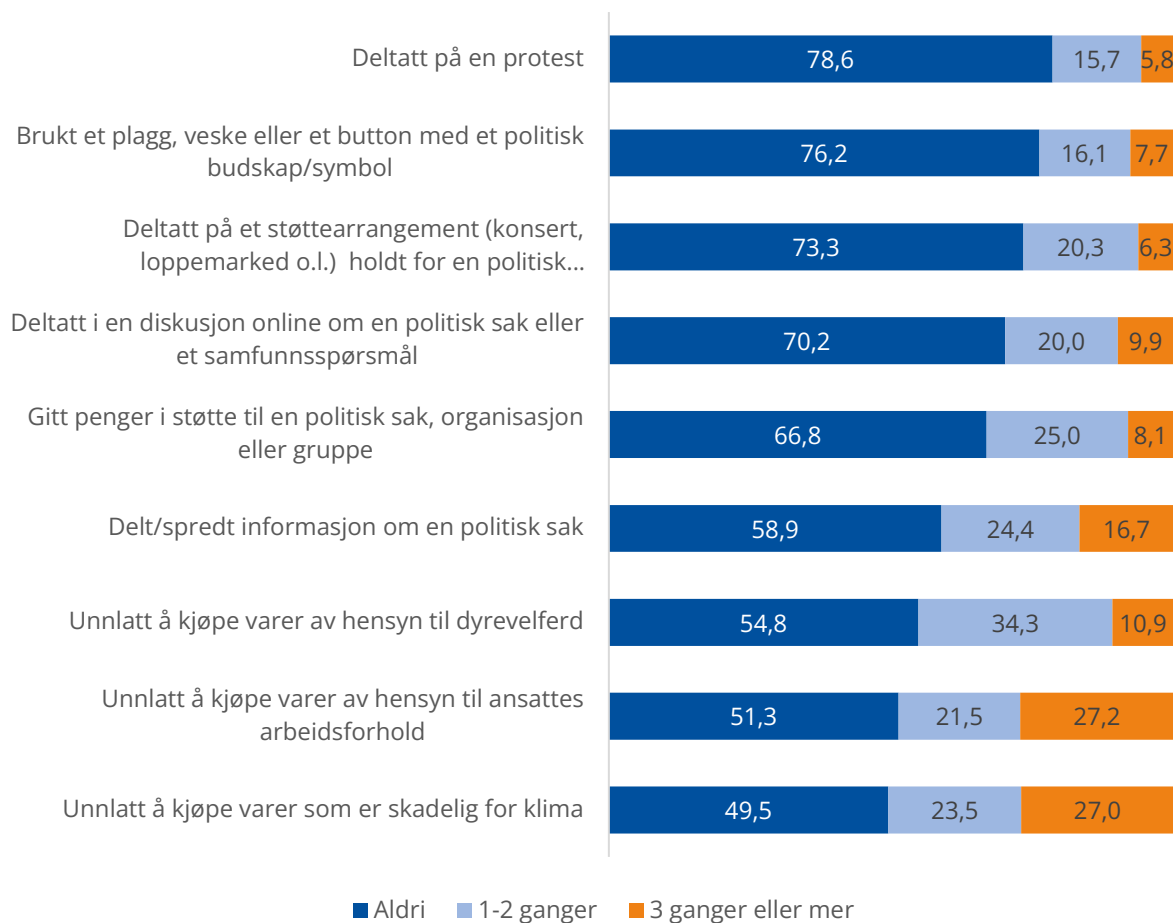
I valget av variabler har vi derfor vektlagt aktiviteter som vi forventer speiler målgruppens deltakelsesformer, og som dermed i mindre grad inkludert tradisjonelle deltakelsesformer og aktiviteter som vi basert på ICCS-data og tidligere forskning vet at i liten grad appellerer til unge. Noen av de mer tradisjonelle deltakelsesformene, som partimedlemskap, er inkludert i batteriet for fremtidig deltakelse. Delvis fordi det er en viktig deltakelsesform i det norske demokratiet og dermed en viktig dimensjon å inkludere, men også fordi det trolig er mest aktuelt for unge i framtida.

En form for politisk deltakelse er tilkoblet forbrukerrollen, altså at man tar med seg sine samfunnsinteresser inn i rollen som forbruker og tar valg basert på politiske meninger. Tradisjonelt har unge vært mer opptatt av miljø og klima sammenlignet med eldre generasjoner, deres deltakelse er ofte mer tilknyttet personlig liv og livsstilsvalg (O'Toole et al., 2003; Pickard, 2019), og mange unge har typisk vært opptatt av å ta med seg sitt politiske engasjement inn i en grønnere eller mer bærekraftig livsstil. Miljø og ansvarlig forbruk har også vært en sentral del av norske læreplaner over lengre tid. Derfor er politisk forbruk trukket ut som en egen form for deltakelse i Demokomp, med mål om å undersøke hvorvidt dette er en deltakelsesform som står sterkt hos unge og om vi finner gruppeforskjeller i denne typen aktivt medborgerskap.

For å måle deltakelse er elevene spurt «har du gjort noen av de følgende aktiviteter i løpet av de siste 12 månedene?». De har svart på skalaen: aldri, 1 gang, 2 ganger, 3 ganger, flere enn 3 ganger. Elevene ble bedt om å ta stilling til ni ulike aktiviteter, og resultatene viser at en veldig liten andel svarer 3 ganger. Vi har derfor slått sammen kategoriene «3 ganger» og «3 eller flere» og i tillegg er svaralternativene 1 gang og 2 ganger slått sammen til 1-2 ganger. Resultatene er framstilt i figuren under.



De fleste ikke ser for seg omfattende politisk deltakelse i framtida, med stemmegiving som det tydelige unntaket.



Figur 7.6 Deltakelse i ulike politiske aktiviteter siste 12 måneder. Prosent.

Resultatene i figuren over viser at hovedandelen av elevene svarer at de ikke har gjort noen av deltakelsesformene i løpet av det siste året, samt at deltakelsen stiger desto mindre krevende deltakelsesformen er. Dette er et mønster som vi gjenfinner også blant voksne.

De tre deltakelsesformene som flest har deltatt i er tilknyttet politisk forbruk. Om lag halvparten av elevene har minst en gang i løpet av det siste året unnlatt å kjøpe varer av hensyn til klima, dyrs velferd eller ansattes arbeidsforhold. Deretter følger å dele eller spre informasjon om en politisk sak, som 41,1 prosent har gjort i løpet av siste år. 33,1 prosent oppgir at de har gitt penger i støtte til en politisk sak, organisasjon eller gruppe i løpet av siste år og 29,9 prosent har deltatt i en diskusjon online om en politisk sak eller et samfunnsspørsmål. Dette er en betydelig høyere andel enn hva aldersgruppen 16-24 år oppgir i SSBs Levekårsundersøkelse fra 2025³³ (15,0%). Noe av forklaringen er at vår undersøkelse omfatter 18-åringer, og at deltakelsen er lavere for gruppen 16-18 år. 20,3 prosent oppgir at de minst en gang har deltatt på et støttearrangement (konsert, loppemarked o.l.) holdt for en politisk sak/organisasjon, mens 23,8 prosent har brukt et plagg, veske eller et button med et politisk budskap/symbol i løpet av de siste 12 månedene.

Lavest deltakelsesandel finner vi for det å ha deltatt på en protest (21,4%). Resultater fra SSBs levekårsundersøkelse viser at i aldersgruppen 16-24 år oppgir 9,3 prosent at de har deltatt i en demonstrasjon i løpet av de siste 12 månedene³⁴. Dette er en høyere andel enn for aldersgruppen 45-66 år (5,6%) og for gruppen over 67 år (3,8%). Vi bruker riktignok protest og ikke demonstrasjon i vår undersøkelse, og det kan forklare at vi har en merkbart høyere deltakelsesandel (21,5%), enn hva Levekårsundersøkelsen viser.

33 <https://www.ssb.no/statbank/table/13841/>

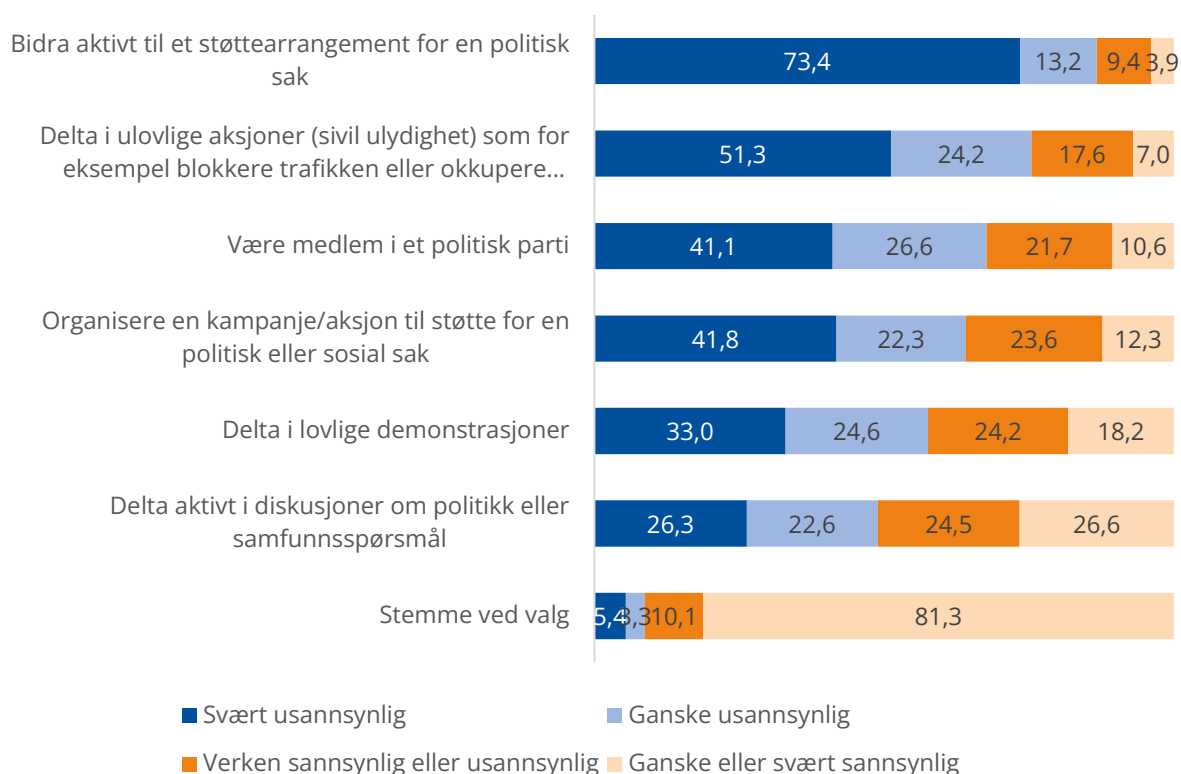
34 <https://www.ssb.no/statbank/table/13841/>

Videre i kapitlet deler vi deltakelse i to, hvor vi har laget en indeks for politisk forbruk (som dekker variablene om å unnlate å kjøpe produkter) og en for politisk deltakelse (de andre deltakelsesformene). En eksplorative faktoranalyse bygger opp under avgjørelsen om at disse burde ses som separate dimensjoner ved deltakelse (tabell 0.2 i vedlegg). Vi tar med oss disse indeksene til analysen på slutten av kapitlet, hvor vi ser på hvordan ulike faktorer på elev- og skolenivå kan forklare forskjeller i deltakelsesgrad³⁵ (tabell 7.2).

7.5 Framtidig deltakelse

Et viktig mål med demokratiopplæringen i skolen er å utdanne elever som evner, ønsker og faktisk engasjerer seg i demokratiet og samfunnet. Forskning tyder på at skolens betydning for elevenes framtidige vilje til å delta i sivile og politiske aktiviteter er mindre enn forventet (Reichert & Print, 2018). Selv om det er høy korrelasjon mellom intensjon om framtidig deltakelse og faktisk deltakelse (Ajzen, 2012), er dette selvsagt en mulig feilkilde. I tillegg er det vanskelig å måle hvorvidt demokratiopplæringen lykkes med å skape aktive voksne medborgere, det nærmeste vi kommer er å spørre elevene hvor sannsynlig det er at de kommer til å delta i ulike former for politisk aktivitet i framtida. Vi har valgt ut sju former for deltakelse, hvor flere også inngikk i ICCS 2022, og de dekker både tradisjonelle og nyere former for deltakelse, institusjonelle og ikke-institusjonelle former, samt lovlige og mer radikale, ikke-lovlige former.

Elevenes svarfordeling i prosent, på spørsmålet om «hvor sannsynlig tror du det er at du kommer til å delta i følgende aktiviteter i fremtida?», vises i figuren under, figur 7.6.



Figur 7.7 Intensjon om framtidig deltakelse. Prosent

35 Chronbachs alfa for indeksen politisk deltakelse er 0,801, mens Chronbachs alfa for politisk forbrukerdeltakelse er 0,896.

Figur 7.6 viser at *stemmegiving* er den aktiviteten flest ser for seg å delta i. Bare 8,7 prosent mener det er lite sannsynlig at de kommer til å stemme. Dette samsvarer med ICCS-resultatene og underbygger at stemmegiving står sterkt blant unge, og at det oppfattes som den viktigste politiske deltakelsesformen i det norske demokratiet. Medlemskap i politiske partier er en mer tradisjonell og institusjonell form for deltakelse. I undersøkelsen svarer 10,6 prosent at det er ganske eller svært sannsynlig at de kommer til å melde seg inn i et parti i framtida. Til sammenligning viser Valgundersøkelsen 2021 at ti prosent av den norske befolkningen er betalende partimedlemmer. Andelen i Demokomp fremstår dermed som realistisk.

Utover stemmegiving er deltakelse i lovlige demonstrasjoner og deltakelse i *politiske og samfunnsrelaterte diskusjoner* de mest aktuelle aktivitetene. 26,6 prosent mener det er sannsynlig at de vil delta aktivt i politiske debatter, og i tillegg svarer 24,5 prosent at det kan hende (verken sannsynlig eller usannsynlig). Når det gjelder *demonstrasjoner*, mener 18,2 prosent at det er sannsynlig at de vil delta. Selv om de fleste vurderer dette som lite sannsynlig, er det litt over 40 prosent som ikke utelukker at de kan delta i en demonstrasjon. At det er relativt sett høy åpenhet for å delta i disse to formene, kan henge sammen med at slike aktiviteter oppfattes som lavterskel, uforpliktende og ofte knyttet til enkeltsaker, noe som kjennetegner unges politiske deltakelse. Det antyder at mange er åpne for disse formene for deltakelse, men det er selvsagt slik at deltakelse kommer an på om det «dukker opp» saker som den enkelte vurderer som «viktig nok» til at man møter opp og deltar i en demonstrasjon eller engasjerer seg aktivt i debatten.

De mer tidkrevende og forpliktende aktivitetene vurderes som minst aktuelle. Hele 63,7 prosent mener det er svært eller ganske usannsynlig at de vil *bidra aktivt i et politisk støttearrangement*, mens 12,3 prosent anser det som sannsynlig. Til sammenligning oppgir rundt 30 prosent av elevene at de har deltatt på et støttearrangement det siste året. Det ser altså ut til å være en tydelig forskjell mellom å være deltaker og å være aktiv bidragsyter. Aller minst oppslutning er det om å *organisere en kampanje eller aksjon*. Over halvparten (51,3%) sier at dette er svært usannsynlig, mens sju prosent mener det er sannsynlig. Dette er en deltakelsesform som krever betydelig tid og engasjement, noe som trolig forklarer den lave intensjonen.

Sivil ulydighet i form av å bryte loven som politisk protest, er den aktiviteten elevene i minst grad ser for seg å gjennomføre. 73,4 prosent svarer at det er svært usannsynlig at de vil delta i en ulovlig aksjon. Sammenlignet med ICCS-undersøkelsen for 9. trinn, der 14,3 prosent svarte at det var sannsynlig at de ville blokkere trafikk som protest, ligger nivået betydelig lavere på VG2. Selv om spørsmålsformuleringer og skalaer varierer, tyder tallene på at økt modenhet og forståelse kan gjøre radikale deltakelsesformer mindre attraktive.

Oppsummert er stemmegiving den klart mest støttede politiske aktiviteten. Intensjonen om å delta i diskusjoner og lovlige demonstrasjoner er mer moderat, mens de mest forpliktende formene for deltakelse, som å bidra aktivt i støttearrangementer eller organisere kampanjer, har lav oppslutning. Minst støtte er det til sivil ulydighet. En hovedtendens er altså at de fleste ikke ser for seg omfattende politisk deltakelse i framtida, med stemmegiving som det tydelige unntaket. Resultatene tyder derfor på at demokratiopplæringens mål om bred og aktiv deltakelse ikke nødvendigvis samsvarer med elevenes egne forventninger til framtidig engasjement.

Vi har slått sammen de sju formene for deltakelse til et samlet mål for framtidig politisk deltakelse, og avslutningsvis skal vi se i hvilken grad samtlige av målene for politisk interesse, engasjement og deltakelse som er presentert i dette kapitlet, henger sammen med forhold ved undervisningen og politisk sosialisering i hjemmet.



Samtaler om politikk hjemme og foreldres engasjement er svært viktige for unges politiske motivasjon (interesse og engasjement) og forventninger om deltakelse.

7.6 Sammenheng mellom engasjement, deltakelse og demokratiopplæring

På tilsvarende måte som vi analyserte betydningen av undervisningsfaktorer og politisk sosialisering i hjemmet for verdidimensjonen av demokratisk kompetanse, skal vi gjøre det samme for variabler som måler politisk interesse, mestringstro, engasjement og aktiv deltakelse.

Tabell 7.2 Betydningen av åpent klasseromsklima, elevmedvirkning, demokratisk kunnskap og politisk sosialisering i hjemmet for elevenes politiske mestringstro, interesse, engasjement og deltakelse. Standardisert beta. Linjer regresjon.

	Politisk mestringstro	Politisk interesse	Politisk engasjement	Politisk deltakelse	Politisk forbruker-deltakelse	Framtidig deltakelse
Åpent klasseromsklima	,054**	,057**	,146***	,056**	,075***	,084***
Elev-medvirkning	,033	,030	,074***	-,015	-,035	,010
Demokratisk kunnskap	,291***	,237***	,074***	-,099***	,119***	,132***
Politisk sosialisering i hjemmet	,263***	,412***	,406***	,222***	,210***	,347***
R ²	,219	,307	,256	,050	,084	,189

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Regresjonsanalysene viser at politisk sosialisering i hjemmet har den klart sterkeste betydningen for alle mål på politisk mestringstro, interesse, engasjement og deltakelse. Sammenhengene er særlig tydelige for politisk interesse og politisk engasjement, noe som indikerer at samtaler om politikk hjemme og foreldres engasjement er svært viktige for unges politiske motivasjon (interesse og engasjement) og forventninger om deltakelse. Det er mye som tyder på politisk sosialisering i hjemmet er en betydelig ressurs for interesse og engasjement for politikk og samfunn, og det er viktig å merke seg at skolen bidrar til politisk deltakelse blant unge og tanker om framtidig deltakelse, synes å være svært liten. Her er det hjemmet og foreldrene som har størst betydning, mens når det gjelder verdidimensjonen ved demokratisk kompetanse har skolen større betydning, også relativt sett i forhold til hjemmets betydning (tabell 6.2).

Dette betyr imidlertid ikke at skolen ikke har betydning også for elevenes politiske interesse, engasjement og deltakelse. Vi kan jo merke oss at når det gjelder elevenes tro på at de evner å delta (politisk mestringstro) har skolen minst like stor positiv betydning som den politiske sosialiseringen elevene kommer inn i skolen med. Betydningen av elevmedvirkning er riktignok ikke signifikant, åpent klasseromsklima har et svakt positivt bidrag, mens elevenes eget kunnskapsnivå har stor betydning – betydningen av kunnskap har litt større betydning enn hjemmet. Elever med høyere kunnskapsnivå føler seg trolig trygget i møte med politikk og vurderer det som mer sannsynlig at de mestrer å delta, men det betyr imidlertid ikke at de deltar. Kunnskap er også viktig for elevenes politiske interesse, men her er altså foreldrehjemmet viktigere relativt sett.

Når det gjelder aktiv deltakelse, bidrar kunnskap kun til politisk forbrukerdeltakelse og elevenes forventninger om framtidig deltakelse. Den negative sammenhengen med dagens politiske deltakelse, viser at kunnskap alene ikke nødvendigvis oversettes til faktisk deltakelse blant unge.

Et åpent klasseromsklima har små, men gjennomgående positive effekter. Betydningen er størst for politisk engasjement, noe som antyder at klasserom preget av diskusjon og meningsutveksling kan bidra til å styrke elevenes motivasjon for å diskutere politikk utenfor klasserommet. Elevmedvirkning har gjennomgående svake effekter, og er kun signifikant for politisk engasjement. Dette tyder på at formelle strukturer for medvirkning i skolen betyr mindre for unges politiske orientering enn dialog i klasserommet, hjemmepåvirkning og demokratisk kunnskap.

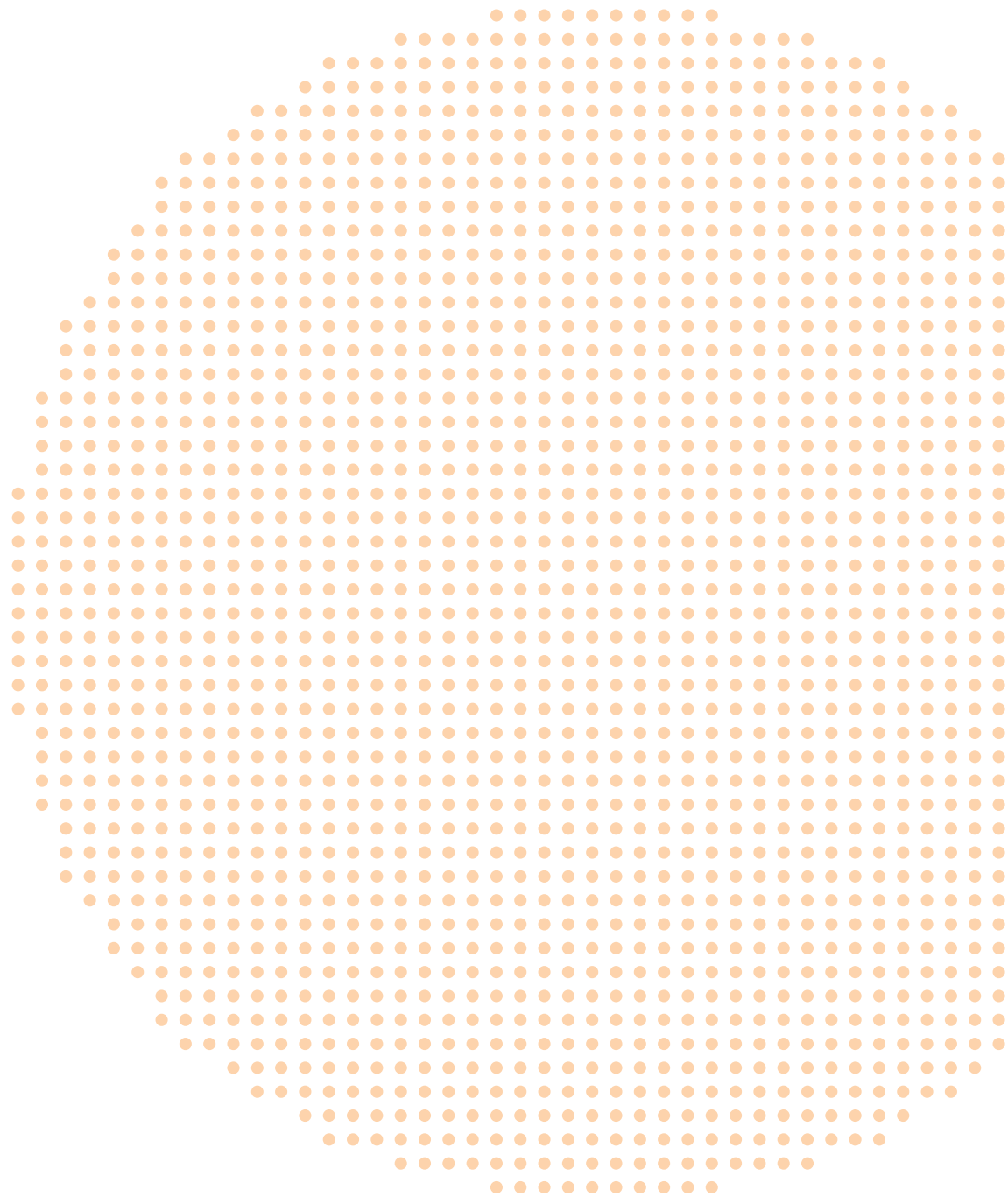
Samlet forklarer modellene mest av variasjonen i politisk interesse (30,7%) og politisk mestringstro (21,9%), mens faktisk politisk deltakelse forklares i liten grad (5,0%).

7.7 Oppsummering

- Det er relativt stor spredning i politisk interesse og politisk affeksjon blant elever på VG2.
- Majoriteten av elevene snakker i liten grad (aldri/sjeldent eller noen ganger) med vennene sine om politikk eller samfunnsspørsmål. I den grad de gjør det, så er politiske og samfunnsaktuelle nyheter samt krig or uro de mest populære temaene. I minst grad snakker de om miljø og demokratiutfordringer.
- Elevene skårer noe lavere på politisk engasjement enn politisk interesse, som vil si at for noen så overføres ikke interessen til at de snakker med vennene sine om politikk og samfunn.
- Av politisk deltakelse, er politisk forbruk den aktiviteten unge i størst grad utfører. Rundt halvparten har unnlatt å kjøpe produkter i løpet av det siste året basert på politiske meninger. Den nest mest populære aktiviteten omhandler trolig digital deltakelse, hvor 41,1% har delt eller spredt informasjon om en politisk. Hovedtendensen er at unge i liten grad utøver politiske handlinger.
- Når det kommer til intensjon om fremtidig deltakelse, ser de aller fleste for seg at de kommer til å stemme. Resultatene tyder på at norske ungdommer oppfatter det å bruke stemmeretten som viktig, og trolig den viktigste deltakelsesformen.
- Hovedtendensen er at elevene i liten grad viser intensjon om utstrakt deltakelse utenom å stemme. Det er de mer uforpliktende formene som er mest attraktive, de mer forpliktende aktivitetene, som å organisere en kampanje, er minst tiltrekkende.
- Politisk sosialisering i hjemmet er den viktigste faktoren for unges politiske interesse, engasjement, mestringstro og forventninger om deltakelse. Skolen har en mer begrenset rolle, men bidrar særlig gjennom elevenes kunnskapsnivå.



Skolen bidrag til politisk deltakelse blant unge og tanker om framtidig deltakelse, synes å være svært liten.





VI SKAPER A...
VI SKAPER O...



Man er aldri for lite
å gjøre store ting

NUS ALL RASISME





Ungt demokratisk utenforskap

De kvalitative intervjuene vi gjorde med skoleledelse og elevtjenesten ved de to caseskolene, ga oss innblikk i hvordan skolene arbeidet med å forebygge utenforskap (kapittel 3.1). Oppsummert handler det i stor grad om å utvikle elevenes tilhørighet til skolens *faglige og sosiale fellesskap*. Både skoleledelsen og elevtjenesten legger vekt på å bygge et inkluderende skolemiljø der elever opplever å bli sett og etterspurt, og der felles regler og rettferdig behandling bidrar til en opplevelse av fellesskap. Elevtjenesten spiller en særlig viktig rolle i dette arbeidet, blant annet gjennom tett oppfølging av elever, støtte til sårbare elevgrupper og arbeid med å styrke elevenes motivasjon for å møte på skolen og delta i fellesskapet. Slik fremstår skolen ikke bare som en læringsarena, men også som en viktig sosial arena for å motvirke marginalisering og demokratisk utenforskap.

Med dette som utgangspunkt og med sterk inspirasjon fra nyere dansk skoleforskning (Qvortrup & Lykkegaard, 2025; Qvortrup et al., 2026), skal vi belyse sammenhenger mellom elevenes demokratiske forankring, trivsel og demokratiundervisning. Formålet er å få en bedre forståelse for hvordan skolen kan motarbeide demokratisk utenforskap.

I første del av kapitlet har vi «utkrystallisert» elevgruppen som kan betegnes som *frakoblet demokratiet og det politiske fellesskapet*. Dette omfatter elever som kjennetegnes av lav politisk interesse og liten eller ingen politisk deltakelse. Elever som skårer lavt både på interesse og engasjement/deltakelse anses, å ha en svak demokratisk tilknytning, altså at de i liten grad orienteres seg mot demokratiet og den politiske sfæren. Vi benevner denne gruppen som *frakoblet*.

Politisk interesse er en sterk indikator på politisk engasjement, så også i vår studie (korrelasjon 0,530). Mennesker med høy politisk interesse har større sannsynlighet for å være politisk engasjerte, de er i større grad orienterte mot nyhetsbildet, diskuterer oftere politikk med andre, større sannsynlighet for å stemme ved valg og har mer kunnskap om politikk og samfunn, sammenlignet med de som har lav politisk interesse (Prior, 2019). Mennesker som er orientert mot politikken og samfunnet virker også å ha lavere terskel for politisk deltakelse (Gørtz & Dahl, 2021). Som beskrevet innledningsvis, er utdanning for aktivt medborgerskap et sentralt formål med demokratiopplæringen i norsk skole. Både politisk interesse og politisk deltakelse er sentrale komponenter i og for aktivt medborgerskap. Vi har derfor kombinert disse to faktorene for å finne elevgruppen med lav politisk interesse og lav deltakelse (de frakoblede).

Amnå og Ekman (2013) brukte de samme faktorene i sin typologi av unges *medborgerskapsorientering*, og de argumenterer for at interesse og deltakelse må behandles som separate dimensjoner ved medborgerskap, særlig hos unge. Når interesse og deltakelse brukes som distinkte dimensjoner, er det enklere å fange opp nyansene i et mer passivt medborgerskap. Man kan skille mellom *to former for passivitet*. På den ene siden, unge som i relativt liten grad gjennomfører politiske handlinger, men likevel er interesserte og orienterte mot samfunnet. På den andre siden, unge som ikke deltar og som i tillegg til har lav interesse, altså de som i liten grad er opptatt av å koble seg på demokratiet og samfunnet. Til grunn ligger et viktig argument i at *passivitet ikke nødvendigvis er negativt for demokratiet*, det finnes også ønskelige former for passivitet. Det er ikke slik at alle borgere har høy politisk aktivitet, de fleste deltar relativt sjeldent på demonstrasjoner eller i offentlig ordskifte. Det viktigste er å følge med, være orientert mot det som skjer i politikken og i samfunnet, da har man en beredskap som kan utløses ved behov eller ønske.

8.1 Risikofaktorer for demokratisk utenforskap

For å finne en typologi over demokratisk tilknytning basert på politisk interesse og deltakelse, har vi omkodet politisk interesse og skilt mellom lav og høy interesse, samt lav og ikke-eksisterende politisk deltakelse mot moderat og høy deltakelse.

For det første har vi omkodet skalaen for politisk interesse, som består av de to dimensjonene interesse og positive følelser (kapittel 7.2). Skalaen får minimumsverdien 1 og maksimumsverdien 5. Denne har vi delt slik at lav interesse består av samlet verdi under 3, det vil si elever som i hovedsak har svart svært lav eller lav interesse i kombinasjon med å svare at de i større grad oppfatter politikk som noe de ikke kan fordra enn noe som er morsomt. *Denne gruppen utgjør 35,4 prosent av utvalget.*

For det andre har vi laget en indeks for *politisk deltakelse* i bred forstand, som omfatter alle de ni deltakelsesformene gjengitt i figur 7.5. Skalaen er basert på gjennomsnittsverdier, og har 0 som minimumsverdi og 4 som maksimumsverdi. Vi har definert lav deltakelse som verdier under 1, og det er *61,8 prosent av utvalget som går inn i denne kategorien*. Det vil si elever som i størst grad har svart «aldri» og muligens en eller to «1 gang» på de ulike politiske aktivitetene. Dermed får vi en firefeltstabell over fire kategorier demokratorienteringer blant elevene som er presentert under i Tabell 8.1.

En relativt høy andel (30,2%), plasserer seg i kategorien *aktiv demokrattilknytning*, hvor elevene viser både høy politisk interesse og høy deltakelse. Den høyeste andelen av elevene (38,1%), plasseres i kategorien vi kan kalle *påkoblet demokrattilknytning*, med en kombinasjon av høy politisk interesse og lav deltakelse. Disse har interesse i politiske saker og det som skjer i samfunnet, de er trolig påkoblet nyhetsbildet og kan fint snakke om samfunnsrelaterte tema med omgangskretsen sin, men de deltar ikke aktivt.

Den mest interessante gruppen for vårt formål, er de som plasserer i kategorien vi kan benevne *frakoblet demokrattilknytning* som består av elevgruppen med både lav politisk interesse og lav deltakelse. Det vil si elever som i liten grad orienterer seg mot demokratiet og politikken, synes det er uinteressant og som heller ikke deltar særlig. De har med andre ord liten tilknytning til politikken, demokratiet og den offentlige sfæren, og denne gruppen består av 23,7 prosent av utvalget. Til slutt er det en liten gruppe (8,0%), som havner i en noe *inkonsistent kategori* med høy deltakelse og lav grad av politisk interesse.

Tabell 8.1 Krysstabell som viser fordeling etter høy/lav politisk interesse og høy/lav politisk deltakelse

	Lav deltakelse	Høy deltakelse
Lav interesse	23,7 (frakoblet)	8,0
Høy interesse	38,1 (påkoblet)	30,2 (aktive)

For å videre undersøke elever som kan stå i fare for ungt demokratisk utenforskap, tar vi utgangspunkt i kategorien frakoblet demokratorientering. Dette er altså elever med lav politisk interesse og lav politisk deltakelse, indikatorer som vi vet henger sammen med lavt demokratisk engasjement og tilknytning.

Blant elevene som går på studieforberedende utdanningsprogram er 19,7 prosent frakoblet, mens andelen er 31,0 prosent blant elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram. Det er også en noe høyere andel elever med en frakoblet demokrattilknytning blant guttene (26,7%), enn blant jentene (20,3%). Når det gjelder innvandrerstatus er forskjellene relativt små og ikke signifikante. I gruppen av elever uten innvandrerbakgrunn plasserer 22,7 prosent av elevene seg i gruppen av frakoblet, mens andelen er 25,0 blant elevgruppen med innvandrerbakgrunn. I gruppen av elever hvor foreldrene har lav utdanning plasserer 28,4 prosent seg i kategorien frakoblet, mens tilsvarende andel er 18,4 prosent blant elevgruppen hvor begge foreldrene har lang universitets- eller høyskoleutdanning.

Samlet viser dette at en frakoblet demokratitilknytning, er mest utbredt blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, blant gutter og blant elever med lavt utdannede foreldre, mens forskjellene etter innvandrerbakgrunn er små og ikke statistisk signifikante. Vi har i denne rapporten brukt politisk sosialisering i hjemmet som mål på de sosiokulturelle ressursene elevene har med seg hjemmefra, og argumentasjonen for dette valget er i kapittel 1.4.2 og kapittel 3.2. Våre tidligere analyser viser at politisk sosialisering i hjemmet har stor betydning for utvikling av elevenes demokratiske kompetanse, ikke minst når det gjelder interesse, engasjement og deltakelse (jrf. tabell 7.2). Vi har derfor inkludert politisk sosialisering i hjemmet, for å se hvordan forhold ved utdanningsprogram, kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldres utdanningsnivå virker sammen med politisk sosialisering i hjemmet, for å få et bilde av risikofaktorer for demokratisk frakobling vi finner utenfor skolen.

Vi har delt opp forklaringsvariablene i to modeller hvor vi introduserer politisk sosialisering først i modell 2 (tabell 8.2). Før vi har inkludert politisk sosialisering i modellen finner vi at elever på yrkesfag, gutter og elever med lavt utdannede foreldre har høyere sannsynlighet for å være frakoblet fra politikk og demokrati. Av disse har det å gå på studieforberedende utdanningsprogram og å ha foreldre med lang universitets- eller høyskoleutdanning størst betydning.

Når politisk sosialisering i hjemmet inkluderes i modellen, forsvinner imidlertid disse forskjellene. Dette tyder på at hjemmets politiske sosialisering er en sentral forklaringsfaktor bak de observerte sosiale forskjellene i politisk frakobling.

Tabell 8.2 Logistisk regresjonsmodell med frakobla demokratitilknytning som avhengig variabel. Forklaringsvariable på elevnivå.

	Modell 1		Modell 2	
	B	Odds ratio	B	Odds ratio
Utd.program (yrkesfag=1)	,419	1,521***	,186	1,204
Kjønn (gutt=1)	,264	1,302**	,171	1,186
Innvandrerbakgrunn (ikke=1)	,031	1,031	-,105	,900
Foreldres utd.nivå (lav ref.kat)				
Middels utd.nivå	-,075	,928	,089	1,093
Høy utd.nivå	-,501	,606***	-,083	,921
Politisk sosialisering i hjemmet			-,826	,438***
Omnibus test		,000		,000
-2 Log likelihood		2431,667		2162,354
Cox & Snell R Square		,024		,131
Nagelkerke R Square		,036		,199

* p<,05; ** p<,01; *** p<,001

Neste steg er å se på hvilke faktorer på skolenivå som henger sammen med, og kan gi oss en større forståelse av risikofaktorer for demokratisk utenforskap.

Ungdata-undersøkelsen er en god kilde for å få et godt bilde av utviklingen av en rekke mål på trivsel blant elever på videregående skole. Det store flertallet av elevene på videregående skole sier at de trives på skolen – henholdsvis 88 prosent av guttene og 87 prosent av jentene (Bakken, 2025). For flere av målene på trivsel viser ungdata-undersøkelsen at pilene peker i feil retning. Det gjelder ikke minst andelen som oppgir at de kjeder seg på skolen. Denne økningen har vært størst blant elever på ungdomstrinnet, men er også betydelig på blant elever på videregående skole. Siden midten av 2010-tallet har andelen jenter som oppgir at de



Elever med høyere kunnskapsnivå om demokrati har lavere sannsynlighet for å være frakoblet fra politikk

kjeder seg på videregående økt med 16 prosentpoeng, mens økningen blant guttene er på 14 prosentpoeng (Bakken, 2025). I dag er det 77 prosent av jentene og 75 prosent av guttene som oppgir at de kjeder seg på skolen. Det vil altså si at de kjeder seg, men de trives.

Qvortrup og Lykkegaard (2025) gjør oss oppmerksom på at trivsel er ikke er en ting, men skiller mellom tre dimensjoner: (1) *Sosial trivsel* som beskriver elevenes opplevelse av tilhørighet og føle seg inkludert i fellesskapet, ha gode relasjoner til medelever og lærere, og oppleve at man blir sett, forstått og verdsatt. (2) *Faglig trivsel* som handler om elevenes opplevelse av motivasjon, faglig interesse, opplevelsen av at skolearbeidet gir mening, og troen på at man kan lære og utvikle seg faglig. (3) *Mental trivsel* viser til elevenes psykiske og emosjonelle velvære, og omfatter følelsen av trygghet, balanse og håndtering av stress, samt opplevelsen av å ha det generelt bra i hverdagen.

Vi har mulighet til å måle alle de tre trivselsdimensjonene i Demokomp, noe som gjør det mulig for oss å si noe om i hvilken grad de ulike formene for trivsel er risikofaktorer for demokratisk utenforskap. *Faglig trivsel* er samme mål som for lærerstøtte (se kapittel 5.4) og er altså et samlet mål bestående av elevenes vurdering av i hvilken grad lærerne behandler dem rettferdig, lærerne bryr seg om dem og de føler at lærerne stort sett er rettferdige når de setter karakterer. *Sosial trivsel* har vi målt ved hvor enige eller uenige elevene er i følgende to påstander: De andre elevene tar meningene mine på alvor og jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen (Cronbachs alfa 0,793). *Mental trivsel* er målt ved fire påstander som elevene har angitt hvor enig eller uenig de er i: I løpet av de siste 2 ukene har jeg følt meg glad og i godt humør, følt meg rolig og avslappet, våknet opp og følt meg frisk og uthvilt og hverdagen min har vært fylt med ting som interesserer meg (Cronbachs alfa 0,838). De tre variablene som måler trivsel, utgjør modell 1.

De danske forskerne finner at faglig trivsel i videregående skole i stor grad formes av relasjoner til lærere, elevenes mestringstro og opplevelsen av at utdanningen passer deres interesser og mål (Qvortrup et al., 2026). Dette innebærer at skolen kan styrke elevenes trivsel ved å arbeide systematisk med lærer-elev-relasjoner, støtte elevenes mestringfølelse og utvikle undervisningsformer som skaper faglig engasjement.

I modell 2 har vi derfor inkludert variabler som måler forhold ved demokratiopplæringen, som alle er brukt tidligere i studien: demokratisk kunnskap, åpent klasseromsklima og elevmedvirkning. Modell 3 introduserer *politisk mestringstro* (kapittel 7.1) i modellen, som jo måler elevenes tro på at de evner å delta i politiske prosesser. Personer med lav politisk mestringstro kan oppleve politikk som vanskelig å forstå eller påvirke, og kan derfor i mindre grad engasjere seg i politiske spørsmål eller delta i demokratiske aktiviteter. Lav mestringstro kan dermed bidra til en følelse av avstand til politikk og politiske institusjoner, noe som er en sentral dimensjon ved demokratisk utenforskap. Å inkludere politisk mestringstro i analyser av demokratisk deltakelse gir derfor innsikt i ikke bare faktisk deltakelse, men også i de psykologiske og opplevde barrierene som kan hindre unge i å se seg selv som aktive deltakere i demokratiet.

Den siste modellen – modell 4, inkluderer politisk sosialisering i hjemmet, som vi jo allerede har vist at er svært viktig for demokratisk utenfor- og innenforskap. Når vi tar med politisk sosialisering i hjemmet også her, er det fordi vi ønsker å kontrollere for betydningen hjemmet har, og kunne si noe om forholdet mellom hjem og skole for demokratisk utenforskap.

Analysen viser (Tabell 8.3) først og fremst at flere forhold ved skolen har betydning for om elever utvikler en frakoblet demokratitilknytning, men at betydningen av disse faktorene reduseres når man tar hensyn til politisk sosialisering i hjemmet (modell 4). I modell 1, som kun inkluderer de tre trivselsformene, finner vi at både faglig og sosial trivsel henger sammen med lavere sannsynlighet for å være frakoblet fra politikk. Sammenhengen er imidlertid relativt svak, og når andre forklaringsfaktorer på skolenivå inkluderes i modellen,

forsviner betydningen av trivsel. Mental trivsel viser ingen signifikant sammenheng med frakoblet demokratitilknytning i noen av modellene. Dette tyder på at elevenes generelle psykiske velvære i liten grad forklarer hvorfor noen unge står utenfor politisk engasjement.

Blant faktorene på skolenivå er demokratisk kunnskap og åpent klasseromsklima særlig viktige. Elever med høyere kunnskapsnivå om demokrati har lavere sannsynlighet for å være frakoblet fra politikk, noe som tyder på at kunnskap kan bidra til å styrke elevenes tilknytning til demokratiske prosesser. Samtidig viser analysen at et åpent klasseromsklima, der elever opplever rom for diskusjon og meningsutveksling, også reduserer sannsynligheten for frakobling. Elevmedvirkning har derimot ingen signifikant betydning, noe som tyder på at formelle ordninger for elevinnflytelse i liten grad forklarer hvorfor noen elever står utenfor politisk interesse og engasjement.

Når politisk mestringstro inkluderes i modellen, fremstår dette også som en viktig forklaringsfaktor. Elever som opplever at de har evne til å forstå og delta i politikk, har klart lavere sannsynlighet for å være frakoblet fra demokratiske prosesser. Den klart sterkeste forklaringsfaktoren i analysen er likevel politisk sosialisering i hjemmet. Når denne variabelen inkluderes, reduseres betydningen av flere av skolefaktorene. Elever som kommer fra hjem der politikk diskuteres og der foreldrene oppmuntrer til interesse for samfunnsspørsmål, har betydelig lavere sannsynlighet for å være frakoblet fra politikk.

Samlet sett tyder resultatene på at selv om skolen kan spille en rolle – særlig gjennom et åpent klasseromsklima – er påvirkningen fra hjemmet den viktigste faktoren for å forklare demokratisk tilknytning blant unge.

Tabell 8.3 Tabell 8.4 Logistisk regresjonsmodell med frakobla demokratitilknytning som avhengig variabel. Forklariingsvariabler på skolenivå, kontrollert for politisk sosialisering i hjemmet.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	B	Odds ratio	B	Odds ratio	B	Odds ratio	B	Odds ratio
Faglig trivsel	-,172	,842**	,121	1,129	,114	1,120	,115	1,122
Sosial trivsel	-,213	,808***	-,113	,893	-,096	,909	-,048	,953
Mental trivsel	-,018	,742	,023	1,023	,034	1,035	,099	1,104
Demokratisk kunnskap			-,026	,974***	-,014	,986***	-,009	,991**
Åpent Klasseromsklima			-,405	,667***	-,360	,697***	-,362	,697***
Elevmedvirkning			-,100	,905	-,060	,942	-,053	,949
Politisk mestringstro					-,638	,528***	-,503	,605***
Politisk sosialisering i hjemmet							-,680	,506***
Omnibus test		,000		,000		,000		,000
-2 Log likelihood		2314,475		2198,104		2030,521		1888,720
Cox & Snell R Square		,020		,070		,139		,193
Nagelkerke R Square		,030		,107		,211		,293

* p<,05; ** p<,01; *** p<,001

8.2 Oppsummering

- 23,7 prosent av elevene kan karakteriseres som demokratisk frakoblet, det vil si med både lav politisk interesse og lav politisk deltakelse.
- Demokratisk frakobling er vanligere blant elever på yrkesfag, blant gutter og blant elever med lavt utdannede foreldre, mens forskjellene etter innvandrerbakgrunn er små.
- Når politisk sosialisering i hjemmet inkluderes i analysene, forsvinner de fleste av disse forskjellene, noe som viser at hjemmet er den viktigste forklaringsfaktoren bak demokratisk frakobling.
- Av forholdene i skolen er demokratisk kunnskap og et åpent klasseromsklima de faktorene som tydeligst reduserer sannsynligheten for demokratisk frakobling.
- Politisk mestringstro har også stor betydning: elever som opplever at de kan forstå og delta i politikk, har langt lavere sannsynlighet for å være frakoblet.
- Elevmedvirkning har ingen signifikant effekt, og mental trivsel har heller ingen sammenheng med demokratisk frakobling.
- Samlet tyder resultatene på at skolen kan bidra gjennom kunnskap, mestring og åpne diskusjoner, men at politisk sosialisering i hjemmet er den sterkeste forklaringen på demokratisk tilknytning blant unge.





USE
your
BRAIN

WHICH ONE?

9

Fra kunnskap til demokratisk beredskap – sentrale utfordringer

Hovedformålet med denne rapporten er å undersøke hvordan videregående opplæring bidrar til å utvikle unges demokratiske kompetanse, og med det samfunnets *demokratiske beredskap*. Dette er gjort ved å kartlegge unges demokratiske kunnskaper, hvilke verdier og deltakelsesorienteringer de har, og hvordan skolen, men også hjemmet og mediene, bidrar i unges politiske sosialisering. Gjennom å kombinere en nasjonal kunnskapstest, omfattende surveydata og dybdestudier fra to caseskoler, søker rapporten å identifisere både styrker og sårbarheter i dagens demokratiopplæring, og særlig å belyse hvordan faglig demokratisk kunnskap, klasseromspraksiser og politisk sosialisering påvirker om unge påkobles eller risikerer å falle i demokratisk utenforskap. Målet er å gi et forskningsbasert grunnlag for politikkutforming og for videreutvikling av skolens arbeid med å bygge en robust og inkluderende demokratisk beredskap for kommende generasjoner.

I dette avslutningskapitlet samler, fortolker og diskuterer vi hovedfunn fra Demokomp gjennom å løfte fram fem overordnede utfordringer for demokrati- og medborgerskapsopplæringen. I oppsummeringen inngår også funn som belyser betydningen av sosiale medier for demokratiopplæringen. Selv om dette kan framstå som et eget utfordringsområde, finner vi det mer dekkende å forstå sosiale medier som en gjennomgående kontekstuell faktor (jfr. Storstad & Dahl, 2025). Sosiale medier utgjør ikke i seg selv et isolert problemområde, men bidrar til å forsterke og komplisere alle de fem utfordringene vi identifiserer. Digitale plattformer påvirker elevenes kunnskapsgrunnlag, vilkårene for meningsutveksling i klasserommet og risikoen for frakobling fra det demokratiske fellesskapet.

Det overordnede spørsmålet som reises i kapitlet, er dermed hvordan demokrati- og medborgerskapsopplæringen i videregående skole kan bidra til å styrke elevenes demokratiske beredskap, i møte med et mer komplekst og fragmentert offentlig rom. Med bakgrunn i studiens hovedfunn løfter vi fram fem utfordringsområder for demokratiopplæringen, som blir diskutert under.



Å kunne gjenkjenne trusler mot demokratiet forutsetter kunnskap og grunnleggende forståelse for hva demokrati er.

9.1 Å tette kunnskapshull – mot en kunnskapsbasert demokratisk beredskap

Våre analyser viser at elevene i hovedsak forstår grunnleggende demokratiske begreper som Stortingets rolle, ytringsfrihet og politisk deltakelse. Samtidig avdekkes tydelige kunnskapshull knyttet til mer *strukturelle* sider ved demokratiet, særlig maktfordeling, parlamentarisme, rettsstatlige mekanismer og digitalt personvern. Dette er ikke bare et faglig kunnskapsgap, men også en demokratisk utfordring. Kunnskap om hvordan makt organiseres og begrenses institusjonelt, og hvordan rettigheter fungerer som juridiske og prosedurale skranker mot maktmisbruk, er grunnleggende i et liberalt representativt demokrati. Når slike ordninger står svakt i elevenes forståelse, svekkes også forutsetningene for å gjenkjenne autoritære utviklingstrekk, rettighetsbrudd og demokratisk forvitring. Å kunne gjenkjenne trusler mot demokratiet forutsetter kunnskap og grunnleggende forståelse for hva demokrati er.

Samtidig er progresjonen i demokratisk kunnskap fra 9. trinn til VG2 begrenset, og variasjonen mellom skoler og utdanningsprogram er betydelig. Dette peker mot forhold som i prinsippet kan påvirkes gjennom styring og prioriteringer, som læreplanens presisjon, timetall³⁶ og ressurstildeling, målrettet kompetanseutvikling og tydeligere kvalitetskriterier for sentrale undervisningsformer.

Kunnskap henger også tett sammen med støtte til demokratiske verdier, særlig likebehandling, og med institusjonell og politisk tillit. Det gjelder også tillit til vitenskap og tradisjonelle medier. Tillit til sosiale medier viser derimot en negativ sammenheng med demokratisk kunnskap. Dette tyder på at presis institusjonell forståelse også fungerer som et viktig grunnlag for støtte til demokratiske verdier og tillit.

Samtidig viser Demokomp at pedagogiske og relasjonelle forhold i skolen har selvstendig betydning. En god lærer-elev-relasjon, uttrykt gjennom lærerstøtte og tydelige faglige forventninger (krav kombinert med omsorg), fremstår som noen av de mest robuste forklaringsfaktorene for høyere demokratisk kunnskap. Dette gjelder også når det kontrolleres for seleksjonseffekter knyttet til valg av utdanningsprogram og skole. Effekten er særlig tydelig for elever med lavere kunnskapsnivå. Resultatene tyder dermed på at skolen har et reelt handlingsrom til å redusere forskjeller og styrke elevenes demokratiske kompetanse.



Skolen har et reelt handlingsrom til å redusere forskjeller og styrke elevenes demokratiske kompetanse.

Funnene peker også mot betydningen av det som kan omtales som en *kunnskapsbasert demokratisk beredskap*. Innen nyere læreplanforskning brukes begrepet *powerful knowledge* om faglig kunnskap som gir elever begreper og analytiske verktøy til å forstå samfunnsforhold utover egne erfaringer (Deng, 2022; Muller, 2023). I demokratiopplæringen handler dette særlig om kunnskap om institusjoner, rettigheter og politiske beslutningsprosesser. Slik kunnskap gjør det mulig å orientere seg i komplekse politiske spørsmål og gir et bedre grunnlag for informert deltakelse.

³⁶ Når norske elever går ut av ungdomsskolen har de samlet hatt 634 timer samfunnsfag, mens tilsvarende for svenske elever (1-9) er 980 timer samfunnsfag. I Sverige inngår imidlertid religionsvitenskap som en del av samfunnsfaget, mens vi har et eget KRLE-fag som samlet har 580 timene 1-10 trinn. Det vil altså si at norske elever kun har 54 timer mer samfunnsfag (som dekker historie, geografi og samfunnskunnskap), enn KRLE. Til sammenligning – når svenske elever går ut av ungdomsskolen har de hatt om lag 700 flere timer i samfunnsfag enn i religionsvitenskap.

Flere forskere har pekt på at denne kunnskapsdimensjonen har fått en svakere plass i norsk læreplantradisjon. Ryen og Jøsok (2025) viser hvordan demokratikunnskap i noen sammenhenger er blitt marginalisert, og etterlyser en tydeligere vekt på allmenn kunnskap om det representative demokratiet. Børhaug (2017) har på lignende måte pekt på at demokratiopplæring ofte legger stor vekt på diskusjon og meningsutveksling, mens kunnskap om demokratiets institusjoner og maktfordeling får mindre oppmerksomhet. Resultat fra Demokomp gir med andre ord empirisk støtte til kritikken mot LK20 om at kompetansemålene er for abstrakte, og at læreplanen ikke tydeliggjør hvilket kunnskapsinnhold demokratisk kompetanse faktisk forutsetter.

Dette peker mot et viktig skille mellom en kunnskapsorientert og en mer prestasjonsorientert skolekultur. I en kunnskapsorientert skole står utvikling av begrepsforståelse og faglig innsikt sentralt. En mer prestasjonsorientert skolekultur kan i større grad preges av fokus på vurdering, måloppnåelse og målbare resultater. Dersom demokratisk kompetanse primært forstås som holdninger eller aktiviteter løsrevet fra faglig kunnskap, kan skolens rolle i å utvikle elevenes demokratiske dømmekraft svekkes. Våre funn peker derimot på at demokratisk kunnskap har en sentral sammenheng med politisk interesse, tillit og opplevelse av politisk mestring. I tillegg finner vi at elever som i hovedsak motiveres av karakterer, ikke skårer bedre på kunnskaps-testen.

Dette betyr ikke at skolen skal være fri for karakterer og vurderinger, men at både politikere, foreldre og skoleledelse kommuniserer *kunnskapens egenverdi*, og toner ned fokuset på skolen som et middel mot et mål (kvalifisere seg til videre studier). Når det gjelder demokrati- og medborgerskapsopplæring er dette spesielt viktig fordi formålet er å kvalifisere til samfunnsdeltakelse, og da er det irrelevant om man ser for seg videre studier eller ikke (Storstad et al., 2023; Storstad & Bungum, 2025).

Utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse kan derfor i stor grad forstås som et spørsmål om tilgang til kunnskap som gjør dem i stand til å orientere seg i demokratiet. En skole som lykkes med dette, kan bidra til å motvirke demokratisk frakobling og styrke grunnlaget for informert politisk deltakelse blant unge medborgere.

Dette peker mot behovet for en *tydeligere vektlegging av kunnskapsdimensjonen* i demokratisk kompetanse, og en mer konkret operasjonalisering av sentrale demokratiske begreper i læreplaner, læringsressurser og i undervisningen. Vi skal gi noen konkrete eksempler:

Maktfordeling fremstår for eksempel som svakt utviklet i læreplanen. Elevene skal «stille spørsmål til hvordan makt er organisert, og hvordan makt virker», og «vurdere hvordan makt påvirker enkeltpersoner og samfunn». Samtidig konkretiseres i liten grad hva maktfordeling innebærer i praksis, for eksempel forholdet mellom lovgivende, utøvende og dømmende makt, domstolenes uavhengighet eller kontroll- og tilsynsordninger. Resultatet kan bli at «makt» behandles som et generelt tema, heller enn som konstitusjonell kunnskap som gjør elevene i stand til å gjenkjenne maktmisbruk og rettsstatlige brudd.

Demokrati framstilles i LK20 i stor grad gjennom verdier som medbestemmelse, likestilling, ytringsfrihet og menneskerettigheter, samt gjennom dialogkompetanse. Samtidig er koblingen til rettsstatens institusjonelle mekanismer, som legalitetsprinsippet, innsynsordninger, klagemuligheter og domstolskontroll, mindre tydelig. Tilsvarende behandles forholdet mellom politikk og økonomi hovedsakelig gjennom forbruk og påvirkning, mens institusjonelle mekanismer som lobbyisme, interessekonflikter og finansiering av politisk kommunikasjon i liten grad tematiseres.

Kunnskapspolitik og propaganda behandles i stor grad gjennom individuell kildekritikk. Selv om undring, utforskning og kildekritikk er viktige elementer, analyseres i mindre grad de institusjonelle og strukturelle forholdene som former offentligheten, som eierskap til medier, plattformenes rolle og algoritmiske prioriteringer. Dermed kan et systemisk spørsmål i stor grad bli behandlet som et individuelt ansvar.

Personvern behandles i læreplanen hovedsakelig gjennom refleksjon rundt egne digitale spor. Selv om dette er relevant, blir personvern i liten grad presentert som et institusjonelt og rettslig spørsmål, for eksempel hvem som kan samle inn data, på hvilke vilkår, og hvilke kontroll- og klagemekanismer som finnes.

På samme måte behandles plattformmakt og digital offentlighet i begrenset grad som et demokratisk styringsproblem. Elevene skal forstå hvordan algoritmer påvirker informasjonssøk og utvikle digital dømmekraft, men læreplanen går i mindre grad inn i spørsmål om ansvarlighet, regulering og makt i den digitale offentligheten.

Det vi finner, gjenfinnes også i studier fra andre land – i en nederlandsk studie beskriver forskerne fenomenet som *concept dropping* (Klijnsstra et al., 2023). Det vil si at elevene bruker faglige konsepter, teorier eller modeller uten å forklare hvordan disse er relevante eller hvordan de henger sammen. De «slenger ut» faguttrykk uten å utdype eller integrere dem i sin argumentasjon, noe som gjør at resonnementet blir overfladisk og mangler dybde og forståelse. Begrep brukes, men de forstås ikke. Funnene i vår studie, særlig knyttet til svak forståelse av maktfordeling, parlamentarisme, rettsstat og digitalt personvern, gir derfor grunnlag for å vurdere tydeligere kjerneinnhold og progresjon i samfunnskunnskap. Dette handler ikke om detaljstyring av undervisningsmetoder, men om *å definere et minimum av sentrale begreper og temaer* alle elever bør beherske ved avslutningen av videregående opplæring.

Dette innebærer imidlertid ikke at pendelen nå bør svinge fullt ut i motsatt retning, med ensidig vekt på kunnskap på bekostning av verdi- og deltakelsesdimensjonen. Tvert imot viser våre funn at demokratisk kompetanse utvikles i samspillet mellom faglig kunnskap, relasjonelle erfaringer og muligheter for meningsutveksling. Poenget er snarere at kunnskapsdimensjonen må gis en tydeligere og mer forpliktende plass enn den har hatt i læreplaner og praksis de senere årene. Uten et solid begrepsmessig og institusjonelt fundament risikerer demokratilæringen å bli overflatisk, og elevenes evne til kritisk vurdering og informert deltakelse svekkes. En styrket vekt på kunnskap bør derfor forstås som et nødvendig supplement til – ikke en erstatning for – skolens øvrige demokratiske dannelsesarbeid.

9.2 Diskusjonsklima i klasserommet – et snevrere ytringsrom

Diskusjoner har vært et sentralt tema i denne rapporten som tilnærming til demokratiopplæring. De kvantitative analysene belyser dette gjennom begrepet åpent klasseromsklima. Resultatene viser at et åpent klasseromsklima har positiv sammenheng med flere aspekter ved elevenes demokratikompetanse. Samtidig viser analysene at norske elever i videregående skole riktignok opplever et relativt åpent klasseromsklima, hvor de oppfordres til å danne egne meninger og delta i diskusjoner, men at disse diskusjonene ofte er lærerstyrte og preget av lav grad av uenighet.

De kvalitative analysene peker i tillegg på to sentrale utfordringer knyttet til ytringsrommet i klasserommet. Disse kan beskrives som en dobbel utfordring: På den ene siden opplever lærerne et mer kontroversielt klasserom, der enkelte ytringer utfordrer skolens verdigrunnlag. På den andre siden beskrives et «stille klasserom», hvor mange elever vegrer seg for å delta i diskusjoner.

Lærernes erfaringer viser at det kan være krevende å balansere mellom hensynet til et åpent ytringsrom og skolens verdimandat. Et åpent klasserom forutsetter at elevene kan teste ut ulike synspunkter, bryte meninger mot hverandre og utvikle egne standpunkter. Samtidig har skolen et tydelig mandat om å fremme demokratiske verdier som respekt, toleranse og likeverd. I praksis kan enkelte ytringer, for eksempel negative utsagn om innvandrere eller likestilling, utfordre denne balansen. Lærerne må da vurdere hvor grensene går for hva som kan sies i klasserommet, samtidig som elevene bør få anledning til å utforske og diskutere ulike synspunkter.

Usikkerhet om hvordan slike situasjoner skal håndteres kan få minst to uønskede konsekvenser. For det første kan lærere velge å unngå temaer eller undervisningsopplegg hvor kontroversielle ytringer kan oppstå. Dersom slike temaer i mindre grad diskuteres i klasserommet, kan det svekke elevenes mulighet til å utvikle både toleranse og kunnskap om sentrale samfunnsspørsmål (Hess, 2009).

For det andre kan diskusjoner som domineres av sterke eller polariserte ytringer gjøre det vanskeligere for elever med mer moderate eller usikre synspunkter å delta (jf. også McQueen et al., 2025; Wansink et al., 2023). Dette kan forstås i lys av teorien om *taushetsspiralen* (Noelle-Neumann, 1974), som beskriver hvordan personer kan velge å tie dersom de oppfatter at egne synspunkter avviker fra det som fremstår som flertallsopfatningen i en gruppe. Når enkelte stemmer dominerer diskusjonen, kan resultatet bli at andre trekker seg tilbake fra samtalen, selv om de representerer mer nyanserte perspektiver. I et klasserom kan dette bidra til det flere informanter beskriver som et «stille klasserom», der diskusjoner enten domineres av noen få stemmer eller i liten grad utvikler seg til reelle meningsutvekslinger.



Uten et solid begrepsmessig og institusjonelt fundament risikerer demokrati læringen å bli overflatisk, og elevenes evne til kritisk vurdering og informert deltakelse svekkes.

Konsekvensen kan bli at diskusjoner i større grad preges av ytterpunkter og polariserte posisjoner, mens mer moderate stemmer og nyanser i mindre grad kommer til uttrykk. Flere lærere uttrykker derfor en bekymring for at ytringsrommet i klasserommet snevres inn. Dette skyldes ikke nødvendigvis manglende vilje til å legge til rette for diskusjoner, men at enkelte elevers ytringskultur kan gjøre det vanskeligere å opprettholde et trygt og inkluderende diskusjonsklima.

Et krevende ytringsklima kan også føre til at elever praktiserer *selvsensur*. Klasserommet er samtidig en vurderingssituasjon, hvor muntlig deltakelse kan påvirke standpunkt karakteren. Elevene befinner seg derfor i en dobbel vurderingssituasjon: De vurderes både av læreren og av medelever. Dette kan føre til at elever enten tilpasser meningene sine eller velger å tie. *Sosiale medier* kan bidra til å forsterke disse dynamikkene. Ungdom eksponeres i økende grad for en polariserende debattkultur i digitale medier (Karlsen et al., 2017; Karlsen & Steen-Johnsen, 2023). Forskning viser også at sosiale medier kan bidra til å forsterke eksisterende meninger og gjøre dem mer ytterliggående (Pariser, 2011; Cinelli et al., 2021). Denne typen debattkultur kan påvirke ungdoms politiske sosialisering og deres oppfatning av hvordan politiske diskusjoner foregår.

Samtidig gjør sosiale medier at klasserommet *ikke lenger er en fullt ut lukket eller skoleregulert arena* (Wendelborg et al., 2025). Diskusjoner kan fortsette etter undervisningstimen, for eksempel gjennom kommentarer eller reaksjoner på sosiale medier. Lærerne har i slike tilfeller begrensede muligheter til å følge opp eller regulere dynamikken. Funn fra Elevundersøkelsen viser også at digitale medier kan skape «blinde flekker» i skolemiljøet, der negative gruppedynamikker ikke fanges opp av lærere eller skoleledelse, men likevel får konsekvenser for elevenes opplevelse av skolemiljøet (Wendelborg et al., 2026).

Utviklingen beskrevet over peker mot en mer grunnleggende endring i klasserommet som diskusjonsarena, som gjør lærernes rolle som fasilitator av diskusjoner mer krevende. Når lærere samtidig opplever usikkerhet om hvor grensene går for hva som kan ytre seg i klasserommet, kan dette bidra til en mer *unnnvikende undervisningspraksis*. Dersom lærere er usikre på hvilke ytringer som skal møtes med motargumenter, og hvilke som må stoppes fordi de bryter med skolens verdigrunnlag, kan resultatet bli at diskusjoner unngås eller begrenses. Det kan igjen svekke klasserommet som arena for demokratisk læring.

Et viktig tiltak kan derfor være å *styrke læreres trygghet i arbeidet med kontroversielle tema*. Dette handler både om faglig og institusjonell støtte. Lærere må oppleve at de har tydelig støtte i læreplanverket og i skolens ledelse når de legger til rette for diskusjoner om krevende samfunnsspørsmål. Samtidig er det behov for en tydeligere bevissthet om skillet mellom ytringer som bryter med demokratiske grunnverdier, som rasisme eller diskriminerende utsagn, og politiske meninger som kan være kontroversielle, men som likevel bør diskuteres og utfordres gjennom argumentasjon.

En styrking av elevenes argumentasjonskompetanse kan også bidra til å utvikle et mer konstruktivt diskusjonsklima. Argumentasjon og begrunnelse står sentralt i flere skolefag, ikke minst i norskfaget, men denne kompetansen kan i større grad kobles til arbeid med politiske og samfunnsmessige spørsmål. Når elever trenes i å begrunne egne standpunkter og møte motargumenter, kan diskusjoner i større grad handle om sak og argumentasjon fremfor person og identitet.

På denne måten kan skolen bidra til å utvikle et klasserom hvor uenighet håndteres gjennom argumentasjon og faglig begrunnelse, samtidig som grensene for hva som er forenlig med skolens demokratiske verdigrunnlag er tydelige.

9.3 Et digitalt kompetanseparadoks

Demokomp avdekker et tydelig misforhold mellom opplevd og faktisk digital demokratikompetanse. Nesten halvparten av elevene oppgir at sosiale medier er deres viktigste nyhetskilde, samtidig som tilliten til disse plattformene er svært lav. Mange henter altså informasjon og nyheter fra kilder de selv oppfatter som lite pålitelig. Parallelt opplever elevene at de lærer mye om digitale medier og kildekritikk i skolen, men kunnskapsprøven viser vedvarende hull i grunnleggende digital demokratikunnskap. Bare halvparten svarer for eksempel riktig på et sentralt spørsmål om personvern. Resultatet er et kompetanseparadoks: Elevene opplever seg som kompetente, men mangler deler av kunnskapsgrunnlaget som kreves for å orientere seg i en algorit mestyrt offentlighet.

Dette har direkte implikasjoner for demokratiopplæringen. Om lag én av fire elever kan karakteriseres som demokratisk frakoblet, med lav politisk interesse og deltakelse. Risikoen er særlig høy blant elever med svakt kunnskapsgrunnlag, begrenset politisk sosialisering hjemme og lav tilhørighet til skolen. Samtidig viser analysene at demokratisk kunnskap, politisk mestringstro og et åpent klasseromsklima henger systematisk sammen med lavere risiko for slik frakobling.

Funnene peker også på en viktig begrensning ved en ensidig satsing på kildekritikk i demokratiopplæringen. Kildekritikk kan ikke erstatte demokratisk kunnskap. For å vurdere en kilde må elever ha et grunnleggende begreps- og kunnskapsgrunnlag: De må forstå hvordan demokratiske institusjoner fungerer, kjenne forskjellen mellom ulike medietyper og kunne tolke politiske avsendere og interesser. Å skille mellom en tabloidavis og en kvalitetsavis, eller mellom en forskningsrapport og et politisk innlegg, forutsetter kunnskap - ikke bare tekniske ferdigheter i kildevurdering. Uten et slikt fundament blir kildekritikk lett en teknikk uten forankring.

I et informasjonsmiljø der nyheter og politiske budskap i stor grad formidles gjennom algorit mestyrte plattformer, må unge i praksis fungere som sine egne redaktører. Dette gjør skolens kunnskapsoppdrag enda viktigere. Når informasjonsstrømmen er fragmentert og desentralisert, øker betydningen av at skolen gir elever begreper, institusjonell forståelse og analytiske verktøy som gjør dem i stand til å orientere seg i demokratiske prosesser og samfunnsspørsmål.

Demokomp viser at nettopp kunnskap, mestringstro og et åpent klasseromsklima kan styrke elevenes demokratiske beredskap. Demokratiopplæringen bør derfor ikke først og fremst forstås som trening i individuelle ferdigheter, men som arbeid med å utvikle faglige fellesskap hvor elever tilegner seg felles begreper og forståelsesrammer. I en digital og plattformstyrt offentlighet er dette ikke en tilleggskomponent i demokratiopplæringen - det er selve fundamentet.



Kildekritikk kan ikke erstatte demokratisk kunnskap.

9.4 Skolen som fellesskap – faglig trivsel som grunnlag for demokratisk tilknytning

Forskningen til Lykkegaard og Qvortrup (2025) viser at trivsel i skolen består av tre dimensjoner - mental, sosial og faglig trivsel - og at disse påvirker hverandre på med ulik styrke. Som beskrevet i kapittel 8 handler mental trivsel om elevers generelle livstilfredshet og optimisme for framtiden (velvære), sosial trivsel omhandler opplevelsen av å bli inkludert og verdsatt i et sosialt fellesskap og faglig trivsel handler om hvorvidt skolearbeidet oppleves som meningsfullt, relevant og motiverende, og om eleven opplever tilhørighet i et faglig fellesskap.

Dette perspektivet får en særlig betydning at om lag en fjerdedel av elevene i videregående skole står i fare for å bli demokratisk frakoblet, det vil si at de har både lav politisk interesse og lav deltakelse. Funnene viser at denne frakoblingen ikke først og fremst er uttrykk for manglende vilje, men for manglende tilknytning, både til skolen, til kunnskap, til fellesskapet og til et politisk språk som gir dem mulighet til å forstå og delta i demokratiet. Elever med høyt fravær, svak skoltilhørighet og lav motivasjon er tydelig overrepresentert i gruppen som står i fare for demokratisk utenforskap. Dette bekreftes også av andre utdanningsstudier. Forskning på frafall viser at elever som opplever svak tilhørighet til faglige fellesskap også har lavere sosial tilhørighet og dårligere psykisk helse (Pedditzi, 2024; Ramsdal & Wynn). Mestring og forståelse er en grunnmur for å oppleve at man har hører til, at man har noe å bidra med, og at man er en legitim deltaker i fellesskapet.

I lys av dette blir det tydelig at faglig trivsel ikke er en individuell «bonus» ved skolens arbeid, men en demokratisk forutsetning. Demokomp viser at faglig tilknytning, knyttet til kunnskap, mestringstro og opplevelsen av å forstå stoffet, er en av de mest effektive bufferne mot demokratisk frakobling. Elever som opplever at skolen gir mening, at lærere har faglige forventninger til dem, og at de får støtte til å mestre faglige utfordringer, har også høyere interesse, sterkere politisk mestringstro og større sannsynlighet for å delta i samfunnet.

Qvortrup og Lykkegaard (2025) viser at faglig trivsel har en sterk sammenheng med mental trivsel, mens koblingen mellom sosial og mental trivsel er svakere. Vi finner samme mønster i korrelasjonene i våre data, men de er ikke så tydelige som hos Qvortrup og Lykkegaard (2025). Det kan imidlertid ha sammenheng med at vi ikke hadde data som kunne måle de tre trivselsdimensjonene i samsvar med Qvortrup og Lykkegaard (2025). Det rører imidlertid ikke ved poenget om at når elever opplever mestring i fag, forståelse for sentrale begreper og tilhørighet i faglige fellesskap, styrkes også deres mentale trivsel. Kapittel 8 viser dessuten at elever som står i fare for å falle i demokratisk utenforskap ofte sliter på flere av disse områdene samtidig og med øker risikoen for at de frakobles skolen, og dermed også fra den demokratiske kompetansen skolen skal ruste dem med.

Samtidig viser forskningen at det nettopp er faglige fellesskap som er skolens mest effektive virkemiddel for å styrke elevenes demokratiske beredskap. Mental trivsel skiller seg fra faglig og sosial trivsel ved at den ikke har et konkret fellesskap. Mens sosial trivsel handler om tilhørighet til et sosialt miljø og faglig trivsel om tilhørighet til et læringsfellesskap, er mental trivsel mer en individuell tilstand. Vår studie viser at gruppen av demokratisk frakoblede elever, ikke har lavere mental trivsel enn de andre elevene. De har imidlertid lavere faglig og sosial trivsel – de mangler tilhørighet til skolens faglige og sosiale fellesskap. Med andre ord kan økt mental trivsel i stor grad være en følge av at elever opplever mening, mestring og tilhørighet i skolearbeidet. Dette peker på et behov for større oppmerksomhet om elevenes opplevelse av mening, relevans og læring i undervisningen.

Dette knytter direkte an til demokratisk utenforskap. Demokomp finner at elever som mangler kunnskap, mestringstro og faglig tilhørighet har markant høyere risiko for å distansere seg fra demokratiet – både kognitivt, emosjonelt og adferdsmessig. Skolen kan ikke løse all ulikhet i politisk sosialisering fra hjemmet, men den kan – og bør – kompensere gjennom faglige fellesskap der alle elever lærer de begrepene, strukturene og institusjonene demokratiet hviler på.

Dette peker mot to sentrale innsikter. For det første, demokrati- og medborgerskapsopplæringen er ikke bare kunnskap om sentrale begreper og politiske institusjoner, det er også en form for *fellesskapsopplæring*. Medborgere er individer, men de er ikke autonome satellitter, de er individer i et demokratisk fellesskap. Når vi finner at elevtjenesten er opptatt av å fortelle elevene at medborgerskap ikke bare er rettigheter, men også



Demokrati- og medborgerskapsopplæringen er ikke bare kunnskap om sentrale begreper og politiske institusjoner, det er også en form for *fellesskapsopplæring*.

plikter (som å møte opp på skolen) er det et eksempel på at skolen representerer en motvekt mot en stadig økende individualisering av samfunnet. Demokratiet er et kollektiv som forutsetter felles referanser, felles arenaer og en felles forståelse av hvordan beslutninger tas og hvordan samfunnet henger sammen.

For det andre, det er *ikke noen motsetning mellom omsorg og krav i skolen*. Tvert imot tyder både forskning og våre egne analyser på at kombinasjonen av tydelige faglige forventninger og støtte fra lærere er særlig viktig for elevenes utvikling (Qvortrup & Lykkegaard, 2025; Qvortrup et al., 2026; Ertesvåg, 2011; Polderdijk et al., 2025; Hornstra et al., 2018; Roorda et al., 2011). I vår studie finner vi at både lærerstøtte og lærernes faglige forventninger til elevene har betydning for utviklingen av demokratisk kompetanse. Dersom skolen i for stor grad forsøker å skjerme elever fra ubehag, for eksempel knyttet til vurdering, eksamen eller krevende læringsprosesser, risikerer man samtidig å frata dem muligheten til å erfare at læring ofte innebærer innsats, motstand og perioder med usikkerhet (Qvortrup & Lykkegaard, 2025). Nettopp gjennom slike erfaringer kan elever utvikle mestringstro, oppleve fremgang og finne mening i læringsarbeidet. Å kombinere krav med støtte kan derfor forstås som en form for omsorg, fordi lærerne med det signaliserer til elevene at de tror at de er i stand til å møte utfordringer og utvikle seg faglig.

9.5 Demokratiopplæring som motvekt mot individualiseringsprosesser

Hva virker – og hva virker ikke? Våre funn viser at flere av skolens nåværende praksiser ikke i tilstrekkelig grad er forankret i demokratiopplæringens kollektive formål. Et tydelig eksempel er elevmedvirkning: Demokomp finner samlet sett svake eller ingen direkte sammenhenger mellom elevenes opplevde medvirkning og demokratisk kunnskap, verdier eller deltakelse. De kvalitative dataene antyder at dette kan skyldes at medvirkning ofte praktiseres som individuell selvbestemmelse – som valg av arbeidsmåter, vurderingsformer og individuelle preferanser – snarere enn som kollektive beslutningsprosesser der elever sammen tar ansvar for et felles gode. Dermed risikerer elevmedvirkning å forsterke individualisering i stedet for å styrke demokratisk kompetanse. Skolene beskriver også rekrutteringsutfordringer til elevverv og organer, noe som svekker fellesskapsperspektivet ytterligere og gjør medvirkning både mindre attraktiv og mindre demokratibyggende.

I intervjuene uttrykker lærere, ledelse og elevtjeneste en økende bekymring for en sterkere individualiseringskultur blant elever: færre ønsker å ta på seg verv og oppgaver som gagnar fellesskapet; flere prioriterer aktiviteter som først og fremst styrker egen prestasjon; og både elever og foreldre fremhever i større grad rettigheter fremfor plikter. Elevtjenesten understreker at oppmøte, forpliktelse og fellesskapsbidrag er grunnleggende for å være del av et skolefellesskap – og dermed også for å se seg selv som del av et større politisk fellesskap. Slik individualisering er ikke et ungdomsfenomen alene, men del av bredere samfunnstrender, noe som gjør skolens rolle som motvekt desto viktigere.

Koblingen til demokratisk utenforskap. Kapittel 8 viser at omtrent én av fire elever i videregående skole er demokratisk frakoblet, med både lav interesse og lav deltakelse. Risikoen øker når elever ikke opplever verken sosialt eller faglig tilhørighet, når fraværet er høyt, og når de står utenfor faglige og sosiale fellesskap som gir mening, retning og støtte. Samtidig viser analysene at skolen faktisk kan kompensere: Elever som opplever demokratisk kunnskap, politisk mestringstro og åpent klasseromsklima, har betydelig lavere risiko for å falle i demokratisk utenforskap. Dette peker mot at demokratisk tilknytning ikke primært bygges gjennom individuelle ferdigheter eller enkeltvalg, men gjennom kollektive læringsprosesser og fellesskapsarenaer som gir språk, trygghet og identitet som medborger.

Fellesskaperfaringer som beskyttelse mot utenforskap. Våre intervjudata, sammenholdt med kapittel 8, viser at det å oppleve at man betyr noe for andre, og at man inngår i et fellesskap som verdsetter ens bidrag, kan være en effektive mekanismene for å redusere risikoen for frakobling. Om man tenker på den måten er det også mulig å snu skolefravær til et kollektivt, snarere enn et individuelt problem – hvis man opplever at ens tilstedeværelse på skolen er viktig for de andre, kan det i seg selv være et «tiltak» for lavere fravær. Dette svarer med nyere forskning om trivsel, som viser at sosial og faglig tilhørighet gir unge retning utover seg selv, og styrker både motivasjon og mental trivsel. Når elever kjenner at de er del av noe større – en klasse, et faglig og sosialt fellesskap – skapes et «vi» som gir tilhørighet og mening. Uten slike fellesskaperfaringer blir elevene stående mer alene med både læring, valg og ansvar, og blikket vendes innover i stedet for utover – en utvikling som i seg selv øker risikoen for demokratisk utenforskap. Som et ledd i dette bør oppmøte, forberedelse og felles innsats forstås som medborgerlige praksiser og kommuniseres som det til både elever og foreldre.

Når medvirkning først og fremst tar form av individuell autonomi eller valgfrihet, underkommuniseres demokratiets kollektive karakter: at medborgerskap innebærer å samarbeide, forhandle, ta hensyn til andre og stå til ansvar for beslutninger som gjelder flere enn en selv. Våre data viser at det ikke er mengden medvirkning som har betydning, men kvaliteten – om den er beslutningsnær og kollektiv. Uten dette blir medvirkning et individuelt pedagogisk gode, ikke demokratitrening. Det kan derfor være grunn til å kritisk vurdere hva elev-medvirkning skal være i norsk skole, og flytte tyngdepunktet fra individuelle valg til kollektive beslutninger og fellesskapsoppgaver. I tillegg bør man etterstrebe og skape arenaer der verv oppleves som meningsfulle, kollektivt viktige og koblet til reelle beslutninger.

Kjernen i utfordringen er derfor ikke om elevmedvirkning, praktisk læring eller individuell tilpasning «virker» i seg selv, men hvordan de utformes. Våre resultater peker på at skolen best motvirker individualisering når felles formål, felles kunnskap, felles oppgaver og felles ansvar konkretiseres i både undervisning og organisering. Slik kan skolen gi elevene erfaringer av at de har verdi for andre, at de inngår i et «vi», og at demokratisk deltakelse ikke er en individuell prestasjon – men et fellesskapsprosjekt. Dette er ikke bare viktig for demokratisk kompetanse, men også for trivsel, tilhørighet og elevenes mentale helse.



Hvis man opplever at ens tilstedeværelse på skolen er viktig for de andre, kan det i seg selv være et «tiltak» for lavere fravær.

Referanser

- Ajzen, I. (2012). Martin Fishbein's legacy: The reasoned action approach. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 640(1), 11–27. <https://doi.org/10.1177/0002716211423363>
- Allen, J., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=civics>
- Amnå, E., & Ekman, J. (2013). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261–281. <https://doi.org/10.1017/S175577391300009X>
- Amnå, E., & Helander, A. (2022). *Ungas organisering og politiska deltagande: En kunnskapsöversikt*. Forte. <https://forte.se/publikation/ungas-organisering-och-politiska-deltagande/>
- Amsalem, E., & Nir, L. (2021). Does interpersonal discussion increase political knowledge? A meta-analysis. *Communication Research*, 48(5), 619–641. <https://doi.org/10.1177/0093650219866357>
- Andersson, E. (2019). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 149–164. <https://doi.org/10.1177/1746197918776657>
- Arensmeier, C. (2018). Different Expectations in Civic Education: A Comparison of Upper-Secondary School Textbooks in Sweden. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 5–20.
- Bakke, A. M. (2025, August 11). Hvilken fortelling om demokrati skal vi gi elevene? *Lektorbladet*. <https://www.lektorbladet.no/debatt/hvilken-fortelling-om-demokrati-skal-vi-gi-elevene/102388>
- Bakken, A. (2025). *Ungdata 2025: Nasjonale resultater (NOVA Rapport 4/2025)*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3211814>
- Bergh, J., Steen-Johnsen, K. & Ødegård, G. (2021). Det politiske generasjonsgapet. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *I Ungdommen* (s. 337–360). Cappelen Damm Akademisk
- Barnes, S. H., & Kaase, M. (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. SAGE.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Becker, R. (2004). Political efficacy and voter turnout in East and West Germany. *German Politics*, 13(2), 317–340. <https://doi.org/10.1080/0964400042000248223>
- Berg, L., & Hjerm, M. (2010). National identity and political trust. *Perspectives on European Politics and Society*, 11(4), 390–407. <https://doi.org/10.1080/15705854.2010.524403>
- Berge, K. L., & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap – hva handler boka om?* I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (ss. 9–11). Fagbokforlaget.

- Bergström, A., & Jervelycke Belfrage, M. (2018). News in social media. *Digital Journalism*, 6(5), 583–598. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1423625>
- Biseth, H., Hoskins, B., & Huang, L. (2021). *Northern lights on civic and citizenship education: A cross-national comparison of Nordic data from ICCS*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7>
- Blais, A., & Gélinau, F. (2007). Winning, losing and satisfaction with democracy. *Political Studies*, 55(2), 425–441. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00659.x>
- Boer M., Cosma A., Twenge J.M., Inchley J., Jeriček K. H, Stevens, G.W.J.M (2023) National-Level Schoolwork Pressure, Family Structure, Internet Use, and Obesity as Drivers of Time Trends in Adolescent Psychological Complaints Between 2002 and 2018. *J Youth Adolesc.* 52(10), s. 2061-2077. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01800-y>. Epub 2023 Jun 22. PMID: 37349663; PMCID: PMC10371956.
- Bolzendahl, C., & Coffé, H. (2013). Are “good” citizens “good” participants? Testing citizenship norms and political participation across 25 nations. *Political Studies*, 61(S1), 45–65.
- Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2014). *Rasch analysis in the human sciences*. Springer.
- Borge, J. A. Ø. & Langø, M. (under publisering). *Å undervise i samfunnskunnskap i urolige tider*. Fagbokforlaget
- Borgebund, H., & Børhaug, K. (2023). Demokratiopplæring gjennom demokratisk erfaring. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2023(3), 46–65.
- Borgebund, H., & Børhaug, K. (2024). *Citizenship education after Ukraine: Global citizenship education in a world of increasing international conflict*. JSSE – Journal of Social Science Education, 23(2).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge. (Original work published 1979)
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press. (Original work published 1980)
- Brandmo, C., Bjørnebekk, G., Mononen, R.-M., Olsen, R. V., & Slungård, K. (2021). Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere. EVA2020, rapport. <https://nva.sikt.no/registration/0198cc7136f9-8c75e017-0283-4940-81ba-76ad97b6e103>
- Brandmo, C., Wang, M. V., Olsen, R. V., Bjørnebekk, G., & Øistad, J. H. (2025). *Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Funn fra spørreundersøkelsen til elever på 9. trinn og lærere i ungdomsskolen*. Universitetet i Oslo. <https://hdl.handle.net/11250/5272335>
- Brattland, S. Ø., & Storstad, O. (2025). Kan skolen kompensere for samfunnet? Kunnskapsforskjeller i et flerkulturelt utdanningslandskap. I O. Storstad, J. Caspersen, & C. Wendelborg (Red.), *Unge medborgere i en ny tid* (ss. 34–57). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215073934-25-02>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica*, 11(3), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/4709>
- Børhaug, K., & Helsvig, K. (2023). Kampen om samfunnsfaget – eit forskingsoversyn med vekt på lærarane si rolle. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(2023:2), 28–48.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Capanna, C., & Mebane, M. (2009). Perceived political self-efficacy: Theory, assessment and applications. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 1002–1020. <https://doi.org/10.1002/ejsp.604>

- Carpini, M. X.D., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Chadwick, A. (2017). *The hybrid media system: Politics and power*. Oxford University Press.
- Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W. & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the national academy of sciences*, 118(9), e2023301118.
- Colbjørnsen, T. (2021). Kvalitetsstyringen av skoler i Oslo og Akershus i 2008 og 2018: Changes and adaptations to international trends for management of schools. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 29–41. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-04>
- Copeland, L., & Feezell, J. (2017). The influence of citizenship norms and media use on different modes of political participation in the US. *Political Studies*, 65(4), 805–823. <https://doi.org/10.1177/0032321717720374>
- Cutler, F., Nuesser, A., & Nyblade, B. (2023). Satisfaction with democracy: The impact of institutions, contexts and attitudes. *Canadian Journal of Political Science*, 56(1), 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0008423922000853>
- Dahl, K. E. (2022). It's Time to Disagree: Young People's Self-efficacy for Political Disagreement in Norway. *Democracy and Education*, 30(1), 4.
- Dahl, K. E., & Vesterdal, K. (2025). Deltakelse for enhver pris? Politisk mestringstro, overtro og kunnskap som drivkrefter for elevers politiske deltakelse. I O. Storstad, J. Caspersen, & C. Wendelborg (Red.), *Unge medborgere i en ny tid: Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022)* (ss. 140–161). Scandinavian University Press.
- Dahl, K. E. (2024). *Å ha sine meningers mot: en studie av unges orientering mot politisk uenighet og hvordan demokrati- og medborgerskapsopplæring kan bidra til utviklingen av evne til uenighet*. [Doktogradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Trondheim.
- Dahl, T. (2022). *Læringsmiljøet i norsk skole: Har pandemien påvirket utviklingen?* NTNU Samfunnsforskning.
- Dahl, T. (2025). Holdningsmangfold eller gruppeholdninger? Norske ungdommers ulike holdninger til demokrati og medborgerskap. I O. Storstad, J. Caspersen, & C. Wendelborg (Red.), *Unge medborgere i en ny tid* (ss. 100–115). Scandinavian University Press.
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S., & Aaslid, B. E. (2012). *På de samme stier som før: Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. SINTEF.
- Dahle, M. A., Haraldsen, M., & Ryssevik, J. (2020). Fokus samfunnskunnskap (1. utgave, bokmål[utgave].). Aschehoug undervisning.
- Damiani, V., & Caponera, E. (2018). *Investigating expected civic engagement of immigrant and non-immigrant young adolescents in Europe: Findings from ICCS 2016*. CADMO, 2018(1).
- Dalton, R. J. (2000). Citizen attitudes and political behavior. *Comparative political studies*, 33(6-7), 912–940.
- Dalton, R. J. (2004). *Democratic challenges, democratic choices: The erosion of political support in advanced industrial democracies*. Oxford University Press.
- Dalton, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, 56(1), 76–98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x>
- Davan, L. B., & Eriksen, I. M. (2024). Ungdommers levde medborgerskap: Betydningen av klassede foreldrepraksiser under pandemien. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(4), 1–14. <https://doi.org/10.18261/nost.8.4.4>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs *and* the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dekoninck, H., & Schmuck, D. (2022). The mobilizing power of influencers for pro-environmental behavior intentions and political participation. *Environmental Communication*, 16(4), 458–472.
- Deng, Z., Chapman, A., & Gericke, N. (2025). Powerful knowledge, school subjects and the curriculum: An international and comparative perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 57(4), 365–381. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2528744>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2022). *Scale development: Theory and applications* (Fifth edition). SAGE Publications, Inc.
- Devine, D. (2024). Does political trust matter? A meta-analysis on the consequences of trust. *Political Behavior*, 46(4), 2241–2262.
- Dewey, J. (2000). *Democracy and education*. Free Press New York.
- Diamond, L., & Morlino, L. (Red.). (2005). *Assessing the quality of democracy*. Johns Hopkins University Press.
- Dinas, E. (2014). Why does the apple fall far from the tree? How early political socialization prompts parent-child dissimilarity. *British Journal of Political Science*, 44(4), 827–852. <https://doi.org/10.1017/S0007123413000033>
- Ekman, J., & Amnå, E. (2022). *Civic engagement*. I M. Giugni & M. Grasso (Red.), *The Oxford handbook of political participation*. Oxford University Press.
- Ekman, J., & Pilo, L. (2024). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna* (2. utg.). Liber.
- Ekström, M., Olsson, T., & Shehata, A. (2014). Spaces for public orientation? Longitudinal effects of Internet use in adolescence. *Information, Communication & Society*, 17(2), 168–183. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.862288>
- Engelien, O., Mørk, P., Stensli, Ø. G., & Wiik, B. (2020). *Pilot: Samfunnskunnskap for videregående skole*. Gyldendal.
- Ertesvåg, S. K. (2019). Improving teacher collaboration: The role of teacher efficacy, trust and teacher collaboration in Norwegian schools. *Educational Psychology*, 39(4), 512–530.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.002>
- Europarådet. (2010). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cf01f
- Evjen, K., & Gjerde, E. B. (2021). *Medborgerskap: Samfunnskunnskap vg1/vg2*. Fagbokforlaget.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2015). Students’ perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 8(12), 21–36.
- Fjeldstad, D., Lauglo, J., & Mikkelsen, R. (2009). *Demokratisk beredskap: Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/iccs_kortrapport.pdf

- Fjeldstad, D., Mikkelsen, R. & Lauglo, J. (2011). Demokratisk beredskap. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS 2009. *Acta Didactica Oslo*, 2/2011.
- Friberg, J. H. (2019). Does selective acculturation work? Cultural orientations, educational aspirations and school effort among children of immigrants in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(15), 2844–2863. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1602471>
- Friberg, J. H., & Sterri, E. B. (2023). Mangfold og ulikhet i det nye Norge: Innvandrernes barn på terskelen til voksenlivet. I T. Fløtten, H. C. Kavli, & S. Trygstad (Red.), *Ulikhetens drivere og dilemmaer*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K., & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser–med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 28 sider.
- Foss, E. (2022). *1 av 3 unge voksne følger ikke med på nyheter i tradisjonelle medier*. SSB. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/statistikk/norskmediebarometer/artikler/1-av-3-unge-voksne-folger-ikke-med-pa-nyheter-i-tradisjonelle-medier>
- Fuchs, D., & Roller, E. (2018). Conceptualizing and measuring the quality of democracy: The citizens' perspective. *Politics and Governance*, 6(1), 22–32. <https://doi.org/10.17645/pag.v6i1.1188>
- Furberg, A., Karseth, B., Gunnulfsen, A. E., Brandmo, C., Olsen, R. V., Silseth, K., Kvamme, O. A., Ottesen, E., & Lund, A. (2026). *EVA2020: Evaluering av fagfornyelsen – Intensjoner, prosesser og praksiser*. Sluttrapport fra prosjektet EVA2020. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/sluttrapport_eva2020.pdf
- Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B., & Lund, A. (2025). *Undervisning og læring om tverrfaglige temaer: Skolen som fellesskapsarena for elevers møte med samtidens store utfordringer (EVA2020 rapport 11)*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020_rapport11_furberg_mfl_2025.pdf
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Geven, S., Wiborg, Ø. N., Fish, R. E. & van de Werfhorst, H. G. (2021). How teachers form educational expectations for students: A comparative factorial survey experiment in three institutional contexts. *Social Science Research*, 100, 102599
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Polity Press.
- Gôrtz, C., & Dahl, V. (2021). *Perceptions of politics and their implications: Exploring the link between conceptualisations of politics and political participation*. *Acta Politica*, 56(2). <https://doi.org/10.1057/s41304-019-00240-2>
- Grut, G., Dahl, T., Storstad, O., Dahl, K. E., Røe, M., & Lenz, C. (2026). *Unge demokratiske kompetanse: Utvikling og validering av en norsk måleskala* (Demokomp metoderapport). Institutt for lærerutdanning, NTNU.
- Hadjar, A., & Schlapbach, F. (2008). Educational expansion and interest in politics in temporal and cross-cultural perspective: A comparison of West Germany and Switzerland. *European Sociological Review*, 25(3), 271–286. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn047>
- Hatfield, J. L. (2025). From chalkboard to smartboard: an exploratory study of experienced teachers' perspectives on student generations X, Y, Z and Alpha. *Educ Inf Technol* 30, 22595–22647 (2025). <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13645-y>

- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haugsgjerd, A., & Seggaard, S. B. (2020). *Politisk tillit, lokaldemokrati og legitimitet: Kunnskapsstatus og utviklingsstrekk (Rapport 2020:6)*. Institutt for samfunnsforskning.
- Hayes, A. F., Glynn, C. J. & Shanahan, J. (2005). Willingness to Self-Censor: A Construct and Measurement Tool for Public Opinion Research. *International Journal of Public Opinion Research*, 17(3), 298–323. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edh073>
- Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen: – den internasjonale vendingen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 5–17. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.2>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.
- Hetherington, M. J. (2005). *Why trust matters: Declining political trust and the demise of American liberalism*. Princeton University Press.
- Holgersen, T., Iversen, M. A., & Kosberg, E. (2021). Delta!: Samfunnskunnskap vg1/vg2. Cappelen Damm.
- Hooghe, M., & Oser, J. (2015). The rise of engaged citizenship: The evolution of citizenship norms among adolescents in 21 countries between 1999 and 2009. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(1), 29–52.
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 324–345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2024). Intergenerational transmission and the reinforcement of the political engagement gap: Identifying how university-educated parents enable their children to become more politically interested during early adolescence. *British Educational Research Journal*, 50(5), 2148–2171. <https://doi.org/10.1002/berj.4002>
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>
- Hovdenak, S. S. (2014). Utdanningspolitikk, forskning og kunnskapsformer - Globale og nasjonale tilnærminger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 395–409. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-02>
- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland & I. Seland 2017. *Unge medborgere. Demokrati-forståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge, The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. NOVA Rapport 15/17
- Hungnes, H., Hjetland, G. J., & Federici, R. A. (2021). *Ung11 – evaluering av tiltak mot fravall i videregående opplæring*. Møreforskning.
- Ilter, İ. (2023). Which types of amotivation affect school absenteeism and academic performance of middle school students? A structural equation modeling analysis. *RMLE Online*, 46(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/19404476.2022.2161785>
- Jackson, R. A. (1995). Clarifying the relationship between education and turnout. *American Politics Research*, 23, 279–299. <https://doi.org/10.1177/1532673X9502300302>

- Janmaat, J. G., & Hoskins, B. (2022). The changing impact of family background on political engagement during adolescence and early adulthood. *Social Forces*, 101(1), 227–251.
- Jennings, M. K., & Niemi, R. G. (1974). *The political character of adolescence: The influence of families and schools*. Princeton University Press.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M., & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- Jøsok, E., & Kjøstvedt, A. G. (2023). Politisk mestringstro og kontroversielle spørsmål i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2023(3), 109–130.
- Karlsen, R., & Steen-Johnsen, K. (2023). Polarisering og opinionsdynamikker i den digitale offentligheten. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 64(3), 282–291. <https://doi.org/10.18261/tfs.64.3.8>
- Karlsen, R. & Steen-Johnsen, K. (2023). Polarisering og opinionsdynamikker i den digitale offentligheten. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 64(3), 282–291. <https://doi.org/10.18261/tfs.64.3.8>
- Karlsen, R., Steen-Johnsen, K., Wollebæk, D., & Enjolras, B. (2017). Echo chamber and trench warfare dynamics in online debates. *European Journal of Communication*, 32(3), 257–273.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsen læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold (EVA2020 rapport 1)*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsenevaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary affairs*, 69(2), 409–429.
- Kiess, J. (2021). Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. *Politics*, 42, 75–94. <https://doi.org/10.1177/0263395721990287>
- Kim, H., & Lim, E. (2019). A cross-national study of the influence of parental education on intention to vote in early adolescence: The roles of adolescents' educational expectations and political socialization at home. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1470993>
- Klijnsma, T., Stoel, G. L., Ruijs, G. J. F., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. A. M. (2023). Toward a framework for assessing the quality of students' social scientific reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 173–200. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2132894>
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdriv eller middelklassedriv? Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 71–86. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal.
- Kolczyńska, M. (2020). Democratic values, education, and political trust. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0020715220909881>
- Kölln, A.-K., & Aarts, K. (2021). What explains the dynamics of citizens' satisfaction with democracy? An integrated framework for panel data. *Electoral Studies*, 69, Article 102271. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2020.102271>

- Kristensen, N. N., Nørgaard, N., & Solhaug, T. (2017). Party choice and family influence in the age of modernity: Students' reflections as first-time voters in a Norwegian parliamentary election. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(4), 48–69.
- Kroh, M., & Selb, P. (2009). Inheritance and the dynamics of party identification. *Political Behavior*, 31(4), 559–574.
- Kümpel, A. S. (2020). The Matthew effect in social media news use: Assessing inequalities in news exposure and news engagement on social network sites (SNS). *Journalism*, 21(8), 1083–1098. <https://doi.org/10.1177/1464884920915374>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Læreplan i samfunnskunnskap fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Meld. St. 34* (2023–2024), En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn.
- Kunnskapsdepartementet. (2026, February 13). *Snart kommer innholdslistene i skolen*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/snart-kommer-innholdslistene-i-skolen/id3149162/>
- Lauglo, J. (2011). Political socialization in the family and young people's educational achievement and ambition. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.527722>
- Lenth, R. V. (2024). *emmeans*: Estimated marginal means, aka least-squares means (Version 2.0.1) [R package]. <https://CRAN.R-project.org/package=emmeans>
- Lenz, C. (2019). *Panikkøyeblikket: Å ta et skritt tilbake*. Dembra. <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/artikler/a-ta-et-skritt-tilbake>
- Lin, A. R. (2014). Examining Students' Perception of Classroom Openness as a Predictor of Civic Knowledge: A Cross-National Analysis of 38 Countries. *Applied Developmental Science*, 18(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.864204>
- Linde, J., & Dahlberg, S. (2021). *Quality of government and political support*. I A. Bågenholm, M. Bauhr, M. Grimes, & B. Rothstein (Red.), *The Oxford handbook of the quality of government*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198858218.013.12>
- Ljunggren, C. & Öst, I. U. (2010). *Skolor och lärares kontrovershantering. I Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Skolverket.
- Lovakov, A., & Agadullina, E. R. (2021). Empirically derived guidelines for effect size interpretation in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 51(3), 485–504. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2752>
- Lundberg, E. (2024). *Can participation in mock elections boost civic competence among students?* *Journal of Political Science Education*, 20(2), 274–291. <https://doi.org/10.1080/15512169.2023.2300425>
- Lykkegaard, E., & Qvortrup, A. (2025). *Faglig trivsel: Ungdomsuddannelserne under lup*. Akademisk Forlag.
- Macfarlane, E. (2022). Like parent, like child: The impact of parental socialisation on class identity and partisanship. *Electoral Studies*, 79, Article 102513. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2022.102513>
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.

- Malkenes, S. (2025). *Humankapitalen: Framveksten av et nytt kunnskapsregime i norsk skole i perioden 1988-2008, med vekt på OECDs rolle*. PhD-avhandling. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/3213580>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1–36. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5)
- Maurissen, L. (2018). *Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents*. *Applied Developmental Science*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>
- Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British educational research journal*, 44(1), 5–24.
- McQueen, S., Page, D., Potts, T., & Mallinson, D. J. (2025). Navigating Dialogue: Ideological and Partisan Variations in Mid-Atlantic College Student Discussion Comfort. *Journal of Political Science Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/15512169.2025.2513497>
- Medietilsynet. (2024a). *Barn og medier 2024: Barn og unges medievaner og tilgang på teknologi*. <https://www.medietilsynet.no/fakta/rapporter/barn-og-medier/barn-medievaner-2024/>
- Medietilsynet. (2024b). *Har det faktisk skjedd—Ungdommers forhold til nyheter og informasjonssøk*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2024/har-det-faktisk-skjedd---ungdommers-forhold-til-nyheter.pdf>
- Meyer, J. P. (2014). *Applied measurement with jMetrik*. Routledge.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. 2001. *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land*. *Civic Education Study Norge 2001*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., D. Fjeldstad og H. Ellingsen 2002. *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land*. *Civic Education Study Norge 2002*. Acta Didactica 4/2002, Institutt for lærerutdanning, Universitetet i Oslo
- Milner, H. (2002). *Civic literacy: How informed citizens make democracy work*. University Press of New England.
- Muller, J. (2023). Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: Educational knowledge in question. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349>
- Muth, L., & Peter, C. (2023). Social media influencers' role in shaping political opinions and actions of young audiences. *Media and Communication*, 11(3), 164–174.
- Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: Deliberative versus participatory democracy*. Cambridge University Press.
- Neijens, P., & de Vreese, C. (2016). Measuring media exposure in a changing communication environment. *Communication Methods and Measures*, 10(2–3), 69–80. <https://doi.org/10.1080/19312458.2016.1150441>
- Neundorff, A., Smets, K., & Board, O. H. E. (2015). *Political socialization and the making of citizens*. I Oxford handbook topics in politics. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199935307.013.98>
- Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K. (1996). *Democratic citizenship in America*. University of Chicago Press.

- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence: A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43–51. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x>
- Norris, P. (2002). *Democratic phoenix: Political activism worldwide*. Cambridge University Press.
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press.
- OECD (2019). *Student agency for 2030. OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*, <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030/teaching-and-learning/learning/student-agency.html>
- OECD. (2023). *Students, learning and well-being: Results from PISA 2022*. OECD Publishing.
- Ohme, J. & De Vreese, C. (2020). Traditional and “new media” forms and political socialization. *The international encyclopedia of media psychology*, 3(9).
- Oskarsson, S., Ahlskog, R., Dawes, C. T., & Lindgren, K.-O. (2022). Persistent inequalities: The origins of intergenerational associations in voter turnout. *The Journal of Politics*, 84(3), 1337–1352. <https://doi.org/10.1086/716296>
- O'Toole, T., Lister, M., Marsh, D., Jones, S. & McDonagh, A. (2003). Tuning out or left out? Participation and non-participation among young people. *Contemporary politics*, 9(1), 45–61.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin UK.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. & Jamieson, K. H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26–37. <https://doi.org/10.1080/10888690801910526>
- Peacock, C. (2019). (Not) Talking politics: Motivations and strategies for avoiding the expression of political opinions. *Western Journal of Communication*, 83(5), 581–599. <https://doi.org/10.1080/10570314.2019.1597157>
- Pedditz, M. L. (2024). School satisfaction and self-efficacy in adolescents and intention to drop out of school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(1), Article 111. <https://doi.org/10.3390/ijerph21010111>
- Persson, M. (2015). Classroom climate and political learning: Findings from a Swedish panel study and comparative data. *Political Psychology*, 36(5), 587–601. <https://doi.org/10.1111/pops.12179>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Osborne, D., & Sibley, C. G. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement. *Teaching and Teacher Education*, 59, 112–123.
- Pickard, S. (2019). *Politics, protest and young people: Political participation and dissent in 21st century Britain* (Bd. 1). Springer.
- Pickel, S., Breustedt, W., & Smolka, T. (2016). *Measuring the quality of democracy: Why include the citizens' perspective?* *International Political Science Review*, 37(5), 645–655. <https://doi.org/10.1177/0192512116641179>
- Piepenburg, S., & Arensmeier, C. (2020). Demokratiutbildningens didaktik: Internalisering, tänkande och handlande. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(1), 115–136.
- Preece, J. R. (2016). Mind the gender gap: An experiment on the influence of self-efficacy on political interest. *Politics & Gender*, 12(1), 198–217. <https://doi.org/10.1017/S1743923X15000628>

- Prior, M. (2010). You've either got it or you don't? The stability of political interest over the life cycle. *The Journal of Politics*, 72(3), 747–766. <https://doi.org/10.1017/S0022381610000149>
- Prior, M. (2019). *Hooked: How politics captures people's interest*. Cambridge University Press.
- Polderdijk, S., Henrichs, L. F. & Tartwijk, J. van (2025). Warm and demanding teacher practices reviewed from an interpersonal perspective: A qualitative synthesis of urban classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 155(2025)104898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104898>.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rabben, M. B. (2025). Med en lyseblå tiltro til landet? Tillit, kunnskap og kritisk tenkning hos unge medborgere. I O. Storstad, J. Caspersen, & C. Wendelborg (Red.), *Unge medborgere i en ny tid* (ss. 58–75). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215073934-25-03>
- Rafoss, T. W. (2009). Tillitens årsaker: En komparativ undersøkelse av befolkningens og elitens institusjonelle tillit [Masteroppgave, Universitetet i Bergen].
- Ramsdal, G. H., & Wynn, R. (2022). Attachment and school completion: Understanding young people who have dropped out of high school and important factors in their re-enrollment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), Article 3938. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073938>
- Reichert, F. (2016). How internal political efficacy translates political knowledge into political participation: Evidence from Germany. *Europe's Journal of Psychology*, 12(2), 221–241. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i2.1095>
- Reichert, F., & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318–341. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rosland, S. (2025). Inn i det ukjende – konstruksjonen av farar i forarbeida til fagfornyinga. I Trippestad, T. A., Roos, M. & Eidsvik, E. (red.) *Utdanningspolitikk som krisefabrikk: Håndbok i norske skolekriser* (s. 75-96). Cappelen Damm Forsking.
- Rubie-Davies, C. M., Timmermans, A., & Wang, S. (2020). Getting to Know Students: How Stable Are Teacher Expectations?. AERA Online Paper Repository. <https://eric.ed.gov/?id=ED625320>
- Rubie-Davies, C. M., Watson, P. W. S. J., Flint, A., Garrett, L., & McDonald, L. (2018). Viewing students consistently: How stable are teachers' expectations? *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 221–240. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550836>
- Rubie-Davies, C. M. & Hattie, J. A. (2025). The powerful impact of teacher expectations: a narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343–371. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
- Ryen, E., & Jøsok, E. (2025). Marginaliseringen av demokratikunnskap i læreplanene: En analyse av referanser i to stortingsmeldinger. I K. Børhaug & K. Helsvig (Red.), *Kampen om samfunnsfaget* (ss. 185–209). Pax. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2025111048026?page=185
- Røsok-Dahl, H., & Ihlebæk, K. A. (2024). Young people and news: A systematic literature review. *Journalism Studies*, 25(10), 1228–1248. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2024.2372425>
- Schedler, A. (2023). Rethinking political polarization. *Political Science Quarterly*, 138(3), 335–359.

- Schnaudt, C., van Deth, J. W., Zorell, C., & Theocharis, Y. (2024). Revisiting norms of citizenship in times of democratic change. *Politics*, 44(3), 352–369.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022: Assessment framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Shah, D. (2008). Political socialization through the media. I W. Donsbach (Red.), *The international encyclopedia of communication* (ss. 3749–3754). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecp068>
- Shehata, A., Ekström, M., & Olsson, T. (2016). Developing self-actualizing and dutiful citizens: Testing the AC-DC model using panel data among adolescents. *Communication Research*, 43(8), 1141–1169.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skartveit, J. J. (2026, 3. mars). Kunnskap som bro til verden. *Lektorbladet*. <https://www.lektorbladet.no/debatt/kunnskap-som-bro-til-verden/103555>
- Skogen, J. C., Sivertsen, B., Smith, R., Knapstad, M. & Veda, Ø. (2025). Mulige årsaker til økningen i psykiske plager hos barn og unge. I Folkehelseinstituttet, *Temautgave av Folkehelse rapporten 2025 Barn og unges psykiske helse*.
- Smedsvik, B., & Wendelborg, C. (2025). *Elevundersøkelsen 2024: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2024/25*. NTNU Samfunnsforskning.
- Sohl, S. & Arensmeier, C. (2014). The school's role in youths' political efficacy: can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Papers in Education*, 30(2), 133–163. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408>
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-Efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: With Relevance for Educational Practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265–278. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.3.265>
- Solhaug, T., Borge, J. A. O., & Grut, G. (2020). Norway: Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 19(1). <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Stattin, H. (2024). *Understanding adolescents' political agency: Examining how political interest shapes political development*. Routledge.
- Stevens, G. W. J. M (2024). Editorial: Adolescent mental health in a rapidly changing world. *J Child Psychol Psychiatry*. 65(12), s.1551-1553. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14065>. PMID: 39539246.
- Stolle, D., Hooghe, M., & Micheletti, M. (2005). Politics in the supermarket: Political consumerism as a form of political participation. *International political science review*, 26(3), 245-269
- Storstad, O., & Bungum, B. (2025). *Kunnskapens kraft og nettets makt: Hvordan forstå gutters holdningsendring til likestilling?* I O. Storstad, J. Caspersen, & C. Wendelborg (Red.), *Unge medborgere i en ny tid: Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022)* (ss. 76–99). Scandinavian University Press.

- Storstad, O. & J. Klein 2025. Unges miljøengasjement: Fra bekymring til politisk deltakelse? I Storstad, O., J. Caspersen og C. Wendelborg (red.) *Unge medborgere i en ny tid. Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022)*. (s. 116-139). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215073934-25-06>
- Storstad, O., Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2023). *Ett steg fram og to tilbake: Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022. Institutt for lærerutdanning, NTNU.
- Storstad, O., Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2025a). Unge medborgere i en ny tid: Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022). I O. Storstad, J. Caspersen, & C. Wendelborg (Red.), *Unge medborgere i en ny tid: Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022)* (ss. 13–33). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215073934-25-01>
- Storstad, O., Wendelborg, C. & Caspersen, J. (2025b): Demokratikunnskap i tilbakegang. *Bedre skole*, 2025(3).
- Storstad, O., & Dahl, K. E. (2025). *Nye medier – nye kunnskapsbehov for demokrati- og medborgerskapsopplæringen: Tre sentrale satsningsområder*. NTNU, Institutt for lærerutdanning. <https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1272693899/nye-medier-nye-kunnskapsbehov-demokrati-medborgerskap-opplaeringen-ntnu.pdf/b1721362-55e3-ae14-f94b-66ae286aea5e?t=1750676643196>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 37–40. <https://doi.org/10.12691/education-2-12A-6>
- Taguma, M., & Frid, A. (2024). Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030. OECD. <https://doi.org/10.1787/2a4bdce6-en>
- Teegelbeckers, J., Nieuwelink, H., & Oostdam, R. J. (2023). School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies. *Educational Research Review*, 39, Article 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100511>
- Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., & Van Goethem, A. (2020). What Do Adolescents Know about Citizenship? Measuring Student's Knowledge of the Social and Political Aspects of Citizenship. *Social Sciences*, 9(12), Artikkel 12. <https://doi.org/10.3390/socsci9120234>
- Terriquez, V., & Kwon, H. (2015). Intergenerational family relations, civic organisations, and the political socialisation of second-generation immigrant youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(3), 425–447. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2014.921567>
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries*. John Wiley & Sons.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. (2017). Civic and political knowledge and skills. I F. Moghaddam (Red.), *The SAGE encyclopedia of political behavior* (Vol. 2, ss. 87–90). SAGE.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.
- Torres Irribarra, D., & Freund, R. (2024). *WrightMap: IRT item-person map with ConQuest integration (Version 1.4)*. <https://www.rdocumentation.org/packages/WrightMap>
- Treviño, E., Carrasco, D., Claes, E., & Kennedy, K. J. (2021). *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data*. Springer.
- Opinion—UNG 2025 målgrupperapport. (u.å.). Opinion. Hentet 13. mars 2026, fra <https://www.opinion.no/ung>

- Universitetet i Agder (2024, 3. april). *Støtte fra læreren fungerer som en buffer mot stress – spesielt for jentene*. *Forskning.no*
- Urdu, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2026a). *Veiledende innholdslister*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledende-innholdslister/>
- Utdanningsdirektoratet. (2026b). *Framtidas videregående opplæring*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/framtidas-videregaende/>
- Vaccari, C., & Valeriani, A. (2021). *Outside the bubble: Social media and political participation*. Oxford University Press.
- van der Meer, T. (2010). In what we trust? A multi-level study into trust in parliament as an evaluation of state characteristics. *International Review of Administrative Sciences*, 76(3), 517–536. <https://doi.org/10.1177/0020852310372450>
- Wansink, B. G. J., Mol, H., Kortekaas, J., & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125(2023) 104044. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044>.
- Verba, S., Scholzman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press.
- Verba, S., Scholzman, K. L., & Burns, N. (2005). Family ties: Understanding the intergenerational transmission of political participation. I A. S. Zuckerman (Red.), *The social logic of politics: Personal networks as contexts for political behavior* (ss. 95–114). Temple University Press.
- Wendelborg, C. (2024). *Mobbing på skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*. NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Hygen, B. W., Mordal, S., Tangen, S., & Buland, T. (2024). *En skolehverdag under press: Jakten på trygghet og tilhørighet*. NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Mordal, S., & Tangen, S. (2026). *Mobbing i en hardere elevkultur: Elevenes og de ansattes erfaringer med skolemiljø, utenforskap og rapportering*. NTNU Samfunnsforskning.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Wolak, J. (2009). Explaining change in party identification in adolescence. *Electoral Studies*, 28(4), 573–583.
- Yarchi, M., Baden, C., & Kligler-Vilenchik, N. (2020). Political polarization on the digital sphere: A cross-platform, over-time analysis of interactional, positional, and affective polarization on social media. *Political Communication*, 38(1–2), 98–139. <https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1785067>
- Young, M., & Willmott, P. (1957). *Family and kinship in East London*. Penguin Books.
- Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620–631. <https://doi.org/10.1177/0002764297040005008>
- Yurt, E. (2022). Examining high school students' academic amotivation. *International Journal of Current Educational Studies*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6762351>

Æsøy, K. O., Ryen, E., Friis Nilsen, H., & Helsvig, K. (2025, August 15). Innholdslistor er ikke nok. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/erik-ryen-havard-friis-nilsen-kari-nessa-nordtun/innholdslistor-er-ikke-nok/450848>

Ødegaard, J. A. (2015). Skolevalg og politisk motivasjon: En kvalitativ studie av grunner skolevalget gir for hvorfor ungdom skal delta i valg. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 56(3), 290–320. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2015-03-02>

Vedlegg – tabeller

Tabell 0.1 Svarfordeling på spørsmål i kunnskapstesten. Prosent.

En god demokratisk beslutning i Stortinget er en beslutning...	Der alle involverte kan gi innspill og flertallet bestemmer	89,0
	Der det største partiet tar avgjørelsen	5,5
	Der mindretallet kan nedlegge veto mot vedtaket	1,9
	Der sunn tradisjon og dømmekraft uttrykkes	3,5
Hva ville du kalle et land der én person fastsetter alle lovene og tar alle avgjørelsene?	Diktatur	88,7
	Demokrati	5,2
	Republikk	4,0
	Føderasjon	2,0
Hva beskriver best hva ytringsfrihet er?	Rett til fritt å dele ytringer, ideer og budskap	83,9
	Rett til at dine meninger blir tatt hensyn til	5,0
	Rett til å si det du mener uten å bli motsagt	8,0
	Rett til å påpeke at det noen sier er feil	3,1
I en demokratisk stat melder folk seg mest sannsynlig inn i politiske partier for å:	Delta i aktiviteter som kan ha innflytelse på regjeringens politikk	83,3
	Bestemme hvilken straff som skal gis til dem som blir funnet skyldig i forbrytelser	6,1
	Bestemme plasseringen av valglokalene ved nasjonale valg	6,3
	Hjelpe politiet med å håndheve lovene	4,2
Hvorfor sendes debatter før politiske valg?	Gi velgerne informasjon	80,8
	Reklamere for politikere	11,1
	Avgjøre valget	5,1
	Underholde velgerne	3,0
Et lands myndigheter ønsker å finne ut om jobbsøkere med nedsatt funksjonsevne blir diskriminert. De samler informasjon om denne gruppens skoleerfaringer for å:	Sikre at alle elever har likt utbytte av skolegang	80,5
	Redusere antallet skoler som kan gi et tilbud til elever med nedsatt funksjonsevne	7,9
	Straffe mennesker som ikke er venner med elever med nedsatt funksjonsevne	4,5
	Overbevise alle om å støtte myndighetenes politikk	7,2
Den viktigste årsaken til at et land kalles ikke-demokratisk vil være:	Folk får ikke kritisere regjeringen	78,8
	De politiske partiene kritiserer hverandre	6,2
	Folk må betale svært høye skatter	6,8
	Alle innbyggere har rett til arbeid	8,3

Hvilken påstand passer best med et demokratisk styresett?	Folket har rett til å organisere seg i ulike partier	78.3
	Staten kan bestemme at noen partier er ulovlige	6.2
	Folket kan ikke stemme på antidemokratiske partier	5.9
	Domstolene må godkjenne politiske partier	9.6
Hvilken domstol dømmer "i siste instans", og kan ikke ankes videre i Norge?	Høyesterett	77.8
	Tingretten	9.3
	Hovedretten	4.9
	Lagmannsretten	7.9
Hvorfor er det viktig å vite hva politiske partiers politikk er før du stemmer?	Da vet du bedre hvilket parti du er mest enig med	77.2
	Du kan være sikker på at du stemmer på partiet som vinner valget	4.1
	Du kan da være sikker på at kandidaten du stemmer på vil gjøre som lovet i kampanjen	13.9
	Da vet du sannsynligvis hvilket parti som er populært blant dine venner	4.8
En gruppe innbyggere i Bakkeby trodde at Simon hadde stjålet noe. De fant ham og banket ham opp før politiet kom. Det er galt å handle slik innbyggerne gjorde fordi...	Bare domstolene er ansvarlig for å straffe folk som har gjort noe kriminelt	75.7
	Det å stjele ikke er noen alvorlig forbrytelse, og straffen deres var for streng	8.1
	Det ikke kommer til å hindre andre i å stjele i fremtiden	11.0
	Simon ikke fikk anledning til å velge straff selv	5.2
Hvem har ansvaret for barnehager?	Kommune	75,7
	Fylkeskommune	18,0
	Stat	6,4
Et virkemiddel for økonomisk likhet mellom grupper i et samfunn kan være skatt som...	Samsvarer med folks inntektsnivå	75.4
	Finansierer folks aksjeinvesteringer	6.3
	Gir rike folk formueavskrivning	8.9
	Ikke endrer folks disponible inntekt	9.4
Fagforeninger finnes i mange land. Fagforeninger sørger hovedsakelig for?	Lønns- og arbeidstidsforhandlinger	73.3
	Feriepenger for de ansatte	3.8
	Medisinsk behandling når ansatte er syke	5.8
	Rådgivning om karriereutvikling	17.1
Det er viktig at beslutninger tas på en demokratisk måte fordi...	Alle kan påvirke en beslutning	72.3
	Da tas det ingen avgjørelser som folk er uenige i	8.1
	Folk da godtar avgjørelsene	13.9
	Det sikrer raskere beslutninger	5.6
Hvilken påstand passer med en demokratisk rettsstat?	Den siktede skal dømmes i henhold til loven	72.6
	Domstolene skal dømme slik folk mener er riktig	10.3
	Domstolene styres av regjeringen	9.9
	Flertallet kan lage lover for individet	7.2
Hvilket utsagn stemmer best med indirekte demokrati?	Befolkningen velger sine representanter	70.3
	Et fåtall mennesker har stemmerett	14.0
	Et profesjonelt byråkrati styrer landet	7.8
	Bare beslutninger om enkeltsaker er mulig	7.9

Her ser du et klistremerke som kan kjøpes på internett. Ulike religiøse symboler er satt sammen slik at de ligner det engelske ordet "coexist" som betyr "å leve sammen". Mest sannsynlig er hensikten å vise at folk.. 	Kan godta andre selv om de har forskjellig tro	70.1
	Tenker grundig gjennom det de tror på	3.0
	Sine forskjellige måter å tenke på er likeverdige	19.1
	Med ulike syn på verden aldri kan leve lykkelig sammen	7.8
Hvilke opplysninger ønsker myndighetene mest sannsynlig å holde hemmelig?	Planer for landets forsvar mot angrep	70.0
	Statistikk som viser penger brukt til sykehus	5.5
	Antall mennesker som tillates å innvandre til landet	9.7
	Navn på ambassadører fra fremmede land	14.8
I et demokrati velges parlamentet (Stortinget) av:	Folket	69.3
	Majoriteten	12.0
	Dommerne	3.3
	Regjeringen	15.4
I de fleste land blir lover vedtatt av representanter i nasjonalforsamlingen. Andre personer bruker lovene i domstolene. Hva er den beste grunnen til å ha denne ordningen?	Den betyr at ingen bestemt gruppe har for mye makt over lover	66.6
	Den gjør det enkelt for vanlige innbyggere å forstå rettssystemet	15.6
	Den betyr at lovene kan holdes hemmelige inntil de skal anvendes i domstolene	7.1
	Den gjør det mulig for mange personer å gjøre forandringer i lovene	10.8
Å utlove en utilbørlig gave eller fordel for enten å utføre eller la være å utføre en tjenestehandling karakteriseres i et demokrati som:	Bestikkelse eller korrupsjon	66.6
	Vurdering eller dømmekraft	14.0
	Gjensidighet eller forståelse	12.2
	Omgangskrets eller nettverk	7.2
Hvem har ansvaret for videregående skole?	Fylkeskommune	66.3
	Kommune	25.8
	Stat	7.9
Hvilket av utsagnene uttrykker klare verdier om sosial rettferd?	Borgernes tilgang til grunnleggende tjenester bør gis uavhengig av økonomi	65.1
	Staten bør ha minimal innblanding i folks privatøkonomi og liv	11.3
	Tradisjonelle verdier og normer sikrer samfunnets stabilitet	13.5
	Tydelige ledere er avgjørende for samfunnssikkerhet og orden	10.1
Hvordan bidrar maktfordeling til å opprettholde demokrati?	Ved å sikre maktfordeling mellom regjering, storting og domstolene	63.9
	Ved å sikre maktfordeling mellom folket og politikerne	17.8
	Ved å sikre maktfordeling mellom offentlig og privat sektor	7.7
	Ved å sikre maktfordeling mellom stat, fylke og kommune	10.6

Medlemmene av kommunestyret velges av...	Velgerne	58.8
	Ordføreren	11.1
	Regjeringen	19.8
	Partilederne	10.3
I Norge har vi ulike ombud, som for eksempel sivilombudet, barneombudet og pasient- og brukerombudet. Hvilken grunnleggende demokratisk verdi er det disse ombudene skal sikre?	Likebehandling	58.0
	Mangfold	13.2
	Frihet	14.5
	Solidaritet	14.3
Grunnloven i Norge ga fra 1814 en viktig demokratisk endring ved at:	Monarkens makt ble innskrenket av grunnloven	51.4
	Norge fikk egen monark	34.0
	Førstefødt kvinne i kongefamilien kunne bli dronning	5.5
	Monarkens makt økte i den nye grunnloven	9.2
Hvilket organ har ansvar for personvern i Norge?	Datatilsynet	50.3
	Statens helsetilsyn	32.4
	Barnevernet	6.4
	Utdanningsdirektoratet	11.0
Hvilket parti er opptatt av å skape trygghet over hele Norge, norsk mat og landbruk, nasjonal kontroll og et styrket forsvar?	Senterpartiet	47.3
	Fremskrittspartiet	22.0
	Høyre	15.0
	Arbeiderpartiet	15.7
Personvern er en demokratisk rett. Digitalt personvern er viktig i Norge for å...	Unngå nettsvindel og identitetstyveri	49.3
	Sikre bedrifter oppdaterte kundedata	5.0
	Hjelpe staten til å følge opp innbyggerne	12.7
	Verne retten til å dele persondata på nett	33.0
Hva er ansvaret til den dømmende statsmakt i Norge?	Å tolke og håndheve loven	48.3
	Å administrere offentlige tjenester	6.1
	Å vedta lover og regler	41.0
	Å forhandle med andre nasjoner	4.6
Hva er det viktigste formålet med maktfordeling i et demokrati?	Kontroll og balanse: Hindre maktkonsentrasjon	41.9
	Likeverd og rettferd: Sikre alle borgeres muligheter	35.6
	Stabilitet og fred: Forebygge vold og konflikt.	11.0
	Deltakelse og aktivitet: Trygge borgernes deltakelse	11.6
I Norge velges regjeringen blant partiene som har flertall på Stortinget. Hvilket begrep passer best på denne praksisen?	Parlamentarisme	39.7
	Republikk	4.8
	Demokrati	48.4
	Populisme	7,1

Tabell 0.2 Faktoranalyse politisk deltakelse. PCA, oblimin rotation.

	Faktor 1: Politisk deltakelse	Faktor 2: Politisk forbruker-deltakelse
Deltatt i en diskusjon online om en politisk sak eller et samfunnsspørsmål	,685	,148
Delt/spredt informasjon om en politisk sak	,641	-,066
Brukt et plagg, veske eller et button med et politisk budskap/symbol	,755	-,042
Gitt penger i støtte til en politisk sak, organisasjon eller gruppe	,667	-,067
Deltatt på en protest	,784	-,027
Deltatt på et støttearrangement (konsert, loppemarked o.l.) holdt for en politisk sak/organisasjon	,734	-,033
Unnlatt å kjøpe varer som er skadelig for klima	,019	-,904
Unnlatt å kjøpe varer av hensyn til dyrevelferd	,001	-,876
Unnlatt å kjøpe varer av hensyn til ansattes arbeidsforhold	,017	-,873

Tabell 0.3 Faktoranalyse medborgerskapsorientering. Principal component, oblimin rotation.

	Faktor 1: Pliktbasert medborgerskap	Faktor 2: Engasjertbasert medborgerskap
Aldri snyte på skatten	.802	.065
Ikke utnytte offentlige velferdsordninger som sykelønn, studiestøtte og lignende	.850	.181
Alltid følge loven	.758	.056
Si fra når noen blir behandlet urettferdig	.683	-.238
Prøve å forstå bakgrunnen for andres meninger	.651	-.245
Holde seg oppdatert på nyheter og ting som skjer i verden	.485	-.392
Være aktiv i sosiale og politiske organisasjoner	-.066	-.821
Delta i politiske diskusjoner	-.030	-.865
Delta i lovlige demonstrasjoner	-.125	-.891
Engasjere seg aktivt for et mer rettferdig samfunn	.318	-.624
Prøve å få andre til å leve mer bærekraftig	.128	-.650
Være kritisk til hva politikere, myndigheter og maktpersoner gjør og sier	.421	-.412
Rapportere lovbrudd som medelev har begått	.366	-.284

