

Forord

Denne rapporten presenterer elevsvar, lærersvar og skolesvar fra den internasjonale studien ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*). Studien kartlegger unge skoleelevers oppfatninger av demokrati og medborgerskap samt lærersvar om demokratirelatert undervisning og skolelederes oppfatninger av det samme tema. Undersøkelsen ble gjennomført i 2009 i 38 land fra fem verdensdeler.

Rapporten er del av et oppdrag initiert og delfinansiert av Utdanningsdirektoratet gjennom Avdeling for forskning og internasjonalt arbeid ved avdelingsdirektør Anne Berit Kavli og rådgiver Tone Abrahamsen.

Rapporten er skrevet av en forskningsgruppe fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet på Universitetet i Oslo tilknyttet Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (EKVA) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. De ansvarlige for denne rapporten er:

- Dosent og prosjektleder for ICCS Norge Rolf Mikkelsen, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Hovedansvar for kapittel 1, 2, 5, 10 og 11. Medansvar for kapittel 4.
- Førstelektor Dag Fjeldstad, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Hovedansvar for kapittel 3 og 4. Medansvar for kapittel 1, 8 og 11.
- Professor Jon Lauglo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Hovedansvar for kapittel 6 og 9. Medansvar for kapittel 1 og 8.

I tillegg har følgende medarbeidere i EKVA arbeidet med undersøkelsen og bidratt til gjennomføring, analyse og rapportutforming: Seniorrådgiver Anubha Rohatgi, førstekonsulent Ole Magnus Skretting, seniorrådgiver Marion Lunde Caspersen, forsker Rolf Vegar Olsen.

Innhold

FORORD	1
---------------------	----------

Kap 1

MORGENDAGENS SAMFUNNSBORGERE	3
---	----------

1.1.1	<i>Hva er ICCS?</i>	3
1.1.2	<i>Deltakerland i ICCS 2009</i>	4
1.2	STUDIENS BEGREPER OG RAMMER	4
1.2.1	<i>Internasjonale skalaer</i>	6
1.3	DEMOKRATISK BEREDSKAP HOS MORGENDAGENS SAMFUNNSBORGERE	6
1.3.1	<i>Bakgrunn og forventninger</i>	6
1.3.2	<i>Demokratisk beredskap</i>	6
1.3.3	<i>Verdier og oppfatninger av den gode samfunnsborger</i>	7
1.3.4	<i>Holdninger</i>	7
1.3.5	<i>Kunnskaper og ferdigheter</i>	8
1.3.6	<i>Elevene og skolen</i>	9
1.3.7	<i>Elevers interesse og engasjement – nå og i framtiden</i>	9
1.3.8	<i>Skoler og lærere</i>	10
1.3.9	<i>Sammenhenger med mulige forklaringsfaktorer</i>	11
1.3.10	<i>Sammenligning over tid</i>	12
1.3.11	<i>Sammenligninger mellom de nordiske land</i>	12

Kap 2

DEMOKRATISKE VERDIER OG OPPFATNINGER AV SAMFUNNSBORGERSKAP	15
---	-----------

2.1	DEMOKRATISKE VERDIER	16
2.1.1	<i>Noen andre verdispørsmål</i>	18
2.1.2	<i>Sammenhenger i materialet</i>	20
2.2	HVA KJENNETEGNER EN GOD VOKSEN SAMFUNNSBORGER?	21
2.2.1	<i>Den konvensjonelle representativt orienterte samfunnsborger</i>	21
2.2.2	<i>Nordisk sammenligning</i>	23
2.2.3	<i>Noen sammenhenger</i>	24
2.3	DEN DELTAKERORIENTERTE SAMFUNNSBORGER	25
2.3.1	<i>Nordiske likheter og forskjeller</i>	26
2.3.2	<i>Noen sammenhenger</i>	27
2.4	Å VÆRE LOVLYDIG OG ARBEIDE HARDT	28
2.5	DEMOKRATISKE VERDIER OG OPPFATNINGER AV SAMFUNNSBORGERSKAP	29
2.6	HOVEDTREKK KAPITTEL 2	30

Kap 3

HOLDNINGER SOM ER BETYDNINGSFULLE FOR DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP 31

3.1	HOLDNINGER	33
3.2	ELEVENES POLITISKE SELVBILDER.....	35
3.3	POLITISK SELVTILLIT SAMMENLIGNET MED ANDRE LAND.....	39
3.4	ELEVENES HOLDNINGER TIL KVINNERS RETTIGHETER.....	41
3.4.1	<i>Støtte til kvinners rettigheter og bakgrunnsfaktorer.....</i>	<i>44</i>
3.5	ELEVENES HOLDNINGER TIL ALLE FOLKEGRUPPER (ETNISKE GRUPPER) OG INNVANDRETS RETTIGHETER.....	45
3.5.1	<i>Sammenhenger mellom holdninger og kunnskapsskår.....</i>	<i>49</i>
3.6	NOEN EUROPEISKE SPØRSMÅL OM RETTIGHETER.....	51
3.7	TILLIT TIL SAMFUNNETS INSTITUSJONER.....	52
3.8	HOLDNINGER TIL TRUSLER MOT LANDETS SIKKERHET.....	53
3.8.1	<i>Religiøs tilhørighet og terrorismetrusler.....</i>	<i>55</i>
3.9	HOLDNINGER TIL RELIGION	56
3.10	TABELL MED MATRISE OVER FORSKJELLIGE HOLDNINGER.....	61
3.11	HOVEDTREKK KAPITTEL 3	62

Kap 4

KUNNSKAPER OG FERDIGHETER..... 65

4.1	FRIGITTE OPPGAVER FRA TESTEN.....	68
4.2	KUNNSKAPS- OG FERDIGHETSSKÅRER. INTERNASJONAL TABELL.	73
4.2.1	<i>Kunnskapsskår og karakterer i samfunnsfag og matematikk</i>	<i>76</i>
4.2.2	<i>Forskjeller mellom klasser.....</i>	<i>76</i>
4.2.3	<i>Foreldrenes utdanningsbakgrunn.....</i>	<i>77</i>
4.2.4	<i>Hjemmeressurser og kunnskaper</i>	<i>78</i>
4.3	KUNNSKAPSUTVIKLING (TREND) 1999 - 2009.....	79
4.4	NIVÅER I DEMOKRATIKUNNSKAP.....	82
4.4.1	<i>Innholdsområder og oppgavetemaer</i>	<i>86</i>
4.5	OPPGAVER FRA DEN EUROPEISKE MODULEN	92
4.6	HOVEDTREKK KAPITTEL 4	95

Kap 5

ELEVENE OG SKOLEN 97

5.1	ELEVENES OPPFATNING AV ÅPENT KLASSEROMSKLIMA	98
5.1.1	<i>Forskjeller mellom kjønn.....</i>	<i>100</i>
5.1.2	<i>Likheter og forskjeller internasjonalt og i Norden</i>	<i>101</i>
5.1.3	<i>Noen sammenhenger</i>	<i>103</i>
5.2	DEMOKRATISK DELTAKELSE PÅ SKOLEN	105
5.2.1	<i>Likheter og forskjeller internasjonalt og i Norden</i>	<i>108</i>
5.2.2	<i>Noen sammenhenger</i>	<i>110</i>
5.2.3	<i>Sammenheng med framtidig deltakelse i samfunnet.....</i>	<i>111</i>
5.2.4	<i>Sammenhenger på klassenivå</i>	<i>112</i>

5.3	ELEVENES OPPFATNING AV VERDIEN AV DELTAKELSE PÅ SKOLEN.....	112
5.3.1	<i>Nordiske forskjeller</i>	114
5.4	ELEVENES OPPFATNING AV INNFLYTTELSE PÅ BESLUTNINGER PÅ SKOLEN.....	114
5.4.1	<i>Opplevelsen av innflytelse sett i forhold til elevundersøkelsen 2009</i> ..	115
5.4.2	<i>Samlevariabel for opplevelsen av innflytelse</i>	116
5.4.3	<i>Likheter og forskjeller internasjonalt og i Norden</i>	117
5.5	ELEVENES OPPFATNING AV ELEV-LÆRER RELASJONENE PÅ SKOLEN.....	117
5.5.1	<i>Samlemål for elevens oppfatning av forholdet elev - lærer</i>	119
5.5.2	<i>Likheter og forskjeller i Norden</i>	119
5.6	OM Å LÆRE EUROPEISKE SPRÅK.....	120
5.7	ELEVENES OG SKOLEN. MATRISE OVER LIKHETER OG FORSKJELLER	122
5.8	HOVEDTREKK KAPITTEL 5.....	122

Kap 6

ENGASJEMENT FOR POLITIKK OG SAMFUNNSLIV 125

6.1	INTERESSE FOR POLITIKK OG SAMFUNNSSPØRSMÅL	126
6.1.1	<i>Hvor sterk er interessen?</i>	126
6.1.2	<i>Kjønnsforskjeller?</i>	128
6.1.3	<i>Sammenligning med andre land</i>	130
6.1.4	<i>Er de med best kunnskap også de mest engasjerte?</i>	130
6.2	TRO PÅ EGEN EVNE TIL Å SKJØNNE SEG PÅ OG DISKUTERE POLITIKK	132
6.2.1	<i>Sammenhenger med klasstrinn</i>	133
6.2.2	<i>Kjønnsforskjeller</i>	133
6.2.3	<i>Sammenligning med andre land</i>	133
6.2.4	<i>Sammenhenger med kunnskapsnivå</i>	134
6.2.5	<i>Sammenhengen med interesse</i>	134
6.3	DELTAKELSE I SKOLEDEMOKRATI OG I KULTURELL VIRKSOMHET PÅ SKOLEN	135
6.3.1	<i>Endring fra 8. til 9. klasse?</i>	136
6.3.2	<i>Kjønnsforskjeller</i>	136
6.3.3	<i>Sammenheng med ICCS-testen</i>	137
6.4	DELTAKELSE I DET SIVILE SAMFUNN UTENFOR SKOLEN.....	137
6.4.1	<i>Forskjeller mellom klasstrinn</i>	139
6.4.2	<i>Kjønnsforskjeller</i>	139
6.4.3	<i>Sammenligning med andre land</i>	139
6.4.4	<i>Sammenheng med kunnskap om demokrati</i>	140
6.5	FORVENTNING OM Å DELTA UFORMELT I SAMFUNNSLIV	140
6.5.1	<i>Forskjeller mellom klasstrinn</i>	141
6.5.2	<i>Kjønnsforskjeller</i>	141
6.5.3	<i>Forskjeller mellom land</i>	141
6.5.4	<i>Sammenhenger med kunnskap om demokrati</i>	142
6.6	FORVENTNING OM Å DELTA I OFFENTLIGE VALG	142
6.6.1	<i>Kjønnsforskjeller</i>	144
6.6.2	<i>Sammenligning med andre land</i>	144
6.6.3	<i>Sammenhenger med kunnskap om demokrati</i>	144
6.7	PREFERANSE FOR ET BESTEMT PARTI	145

6.7.1	<i>Sammenheng med ICCS-kunnskap</i>	146
6.8	FORVENTET DELTAKELSE I POLITISK ORGANISASJONSLIV	146
6.8.1	<i>Forskjeller mellom klassetrinn</i>	147
6.8.2	<i>Kjønnforskjeller</i>	148
6.8.3	<i>Sammenligning med andre land</i>	148
6.8.4	<i>Sammenheng med kunnskap om demokrati</i>	148
6.9	FORVENTNING OM DELTAKELSE I FREDelige PROTESTAKSJONER	149
6.9.1	<i>Forskjeller mellom kjønn</i>	150
6.9.2	<i>Forskjeller mellom land</i>	150
6.9.3	<i>Sammenhenger med kunnskap om demokrati</i>	150
6.10	FORVENTING OM ULOVLIG PROTESTAKTIVISME	150
6.10.1	<i>Kjønnforskjeller</i>	151
6.10.2	<i>Forskjell mellom klassetrinn</i>	152
6.10.3	<i>Sammenhenger med kunnskapstesten</i>	152
6.10.4	<i>Sammenligning med andre land</i>	152
6.10.5	<i>Sammenhenger mellom aktivisme og konvensjonelle former for politisk deltakelse</i>	153
6.11	NOEN EUROPEISKE TILLEGGSSPØRSMÅL OM ENGASJEMENT	154
6.12	ENGASJEMENT. MATRISE OVER LIKHETER OG FORSKJELLER.....	157
6.13	HOVEDTREKK KAPITTEL 6	158

Kap 7

SKOLE OG LÆRERE GIR ANSIKT TIL DEMOKRATIOPLÆRINGEN

7.1	SKOLEKULTUR, SKOLELEDELSE OG KLASSEROMSPRAKSIS.....	162
7.2	HVA KARAKTERISERER SKOLENE SOM DELTOK I STUDIEN?.....	164
7.3	ELEVENES MULIGHETER FOR IMPULSER FRA LOKALSAMFUNNET	165
7.3.1	<i>Noen internasjonale sammenligninger</i>	166
7.4	TILGJENGELIGHET AV RESSURSER I LOKALMILJØET	167
7.5	OPPFATNINGER AV SOSIALE SPENNINGER I LOKALMILJØET	168
7.6	BETYDNINGSFULLE TEMAER OG TILNÆRMINGER I DEMOKRATIUNDERVISNINGEN	170
7.7	HENSYN TIL ELEVENES MENINGER	172
7.8	LÆRERNE OG UNDERVISNINGEN TIL SAMFUNNSBORGERSKAP	173
7.8.1	<i>Lærernes bakgrunn</i>	174
7.8.2	<i>Fortrolighet med emner i demokratiundervisningen</i>	174
7.8.3	<i>De viktigste målene for demokratiundervisningen</i>	176
7.8.4	<i>Fortrolighet med arbeidsmåter</i>	178
7.8.5	<i>Lærerne som underviser i samfunnsfag på 8. trinn</i>	179
7.8.6	<i>Bruk av arbeidsmåter i demokratiundervisningen</i>	181
7.8.7	<i>Vurderingsformer i demokratiundervisningen</i>	182
7.9	HOVEDTREKK KAPITTEL 7	184

Kap 8

ANALYSER AV MINDRE GRUPPER ELEVER.....

8.1	AKTIVITETER UTENFOR SKOLEN.....	185
-----	---------------------------------	-----

8.1.1	<i>Lekseleserne i ICCS-studien</i>	187
8.1.2	<i>Skjermfolket i ICCS-studien</i>	189
8.1.3	<i>Noen forskjeller mellom jenter og gutter</i>	190
8.2	<i>"DE ULYDIGE"</i>	191
8.3	GRADER AV ULYDIGHET.....	192
8.3.1	<i>Sammenhenger med interesse for politikk og samfunnsspørsmål</i>	192
8.4	EN KLASIFISERING AV ULYDIGHET DER HENSYN TAS TIL POLITISK INTERESSE.....	194
8.4.1	<i>"Sivilt ulydige", "råtasser" og "andre ulydige"</i>	195
8.5	SKÅR PÅ UTVALGTE ICCS-SKALAER I ULIKE LYDIGHETSKATEGORIER.....	196
8.5.1	<i>Familiens betydning</i>	199
8.6	ELEVER MED INNVANDRERBAGRUNN.....	200
8.6.1	<i>Kunnskapsskår</i>	200
8.6.2	<i>Engasjement og holdninger</i>	203
8.7	HOVEDTREKK KAPITTEL 8.....	204

Kap 9

SAMMENHENGER MED MULIGE FORKLARINGSFAKTORER.....207

9.1	GRUNNLAGET FOR ET SAMLEMÅL PÅ GENERELT ENGASJEMENT FOR POLITIKK OG SAMFUNNSLIV.....	208
9.2	SAMMENHENGEN MELLOM KUNNSKAP OG ENGASJEMENT.....	210
9.3	BIVARIATE SAMMENHENGER MED FORKLARINGSVARIABLER.....	212
9.3.1	<i>R og Eta som mål på sammenhenger</i>	212
9.3.2	<i>Oppvekst i samfunnsengasjerte familier er viktig for engasjement, skoleprestasjoner er viktig for ICCS-testskårer</i>	214
9.3.3	<i>Karakterer fra skolen</i>	215
9.3.4	<i>Åpent klasseromsklima</i>	215
9.3.5	<i>Kjønn, familiestruktur og innvandrerbakgrunn betyr lite</i>	216
9.4	MULTIVARIAT ANALYSE AV VARIABLER PÅ INDIVIDNIVÅ.....	217
9.4.1	<i>Nivå 1 – antas å påvirke "kunnskaps"- og "engasjement"-variablene direkte</i>	217
9.4.2	<i>Nivå 2 – antatt "bakenforliggende" faktorer som også har egen direkte påvirkning</i>	217
9.4.3	<i>B og betakoeffisienter</i>	220
9.4.4	<i>R og "varians forklart"</i>	221
9.4.5	<i>Standardfeil og signifikans</i>	221
9.4.6	<i>Negative funn som er "positive" om familiestruktur, kjønn, innvanderfamiliebakgrunn</i>	222
9.4.7	<i>Moderat effekt av sosioøkonomisk familiebakgrunn</i>	223
9.4.8	<i>Oppvekst i familier der foreldre bryr seg om politikk og samfunn</i>	223
9.4.9	<i>Åpent klasseromsklima</i>	224
9.4.10	<i>Prestasjoner i ulike skolefag</i>	224
9.4.11	<i>Unik varians forklart, og bidrag til varians forklart som deles med andre prediktorer</i>	226
9.5	FLERNIVÅANALYSE.....	228
9.6	SONDERINGER PÅ ANDRE VARIABLER SOM MULIGE FORKLARINGSFAKTORER PÅ KLASSETRINNSNIVÅ.....	231

9.6.1	<i>Gode relasjoner mellom lærere og elever?</i>	232
9.6.2	<i>Engasjement på skolen som grunnlag for engasjement utenfor skolen</i>	232
9.6.3	<i>Oppsummering av tonivåanalysen</i>	234
9.7	HOVEDTREKK KAPITTEL 9	234

Kap 10

ICCS 2009 – BAKGRUNN, INNHOLD, METODER, GJENNOMFØRING OG ANALYSE . 237

10.1	BAKGRUNN OG INTERNASJONAL ORGANISERING	238
10.1.1	<i>Deltakerland i ICCS 2009</i>	238
10.1.2	<i>Studiens begreper og innhold</i>	238
10.1.3	<i>Studiens problemstillinger</i>	240
10.2	HVILKE OPPLYSNINGER SAMLES INN?	242
10.2.1	<i>Internasjonal instrumentutvikling</i>	243
10.2.2	<i>Samlevariabler</i>	243
10.3	ORGANISERING OG GJENNOMFØRING AV ICCS-UNDERSØKELSEN I NORGE.....	245
10.3.1	<i>Referansegruppe</i>	245
10.3.2	<i>Trekning av skoler til generalprøve H07 og hovedundersøkelse V09</i>	246
10.3.3	<i>Skolering i databehandling og koding av åpne oppgaver</i>	246
10.3.4	<i>Oversettelse av instrumenter</i>	246
10.3.5	<i>Prosedyrer for verifisering av oversettelse og nasjonal tilpasning..</i>	247
10.3.6	<i>Henvendelser om generalprøven</i>	247
10.3.7	<i>Trekning av klasser/grupper</i>	248
10.3.8	<i>Gjennomføring av generalprøven</i>	248
10.3.9	<i>Koding av åpne spørsmål</i>	249
10.4	GJENNOMFØRING AV HOVEDUNDERSØKELSEN	249
10.4.1	<i>Oversettelse og tilpasning av instrumenter</i>	249
10.4.2	<i>Henvendelser til de trukne skolene</i>	250
10.4.3	<i>Organisering og skjemaer for lærere og skoler</i>	251
10.4.4	<i>Trykking av hefter og pakking</i>	252
10.4.5	<i>Hva skjedde i klasserommet?</i>	252
10.4.6	<i>Kvalitetskontroll og inspeksjoner</i>	254
10.4.7	<i>Åpne spørsmål</i>	254
10.4.8	<i>Inntasting av data</i>	255
10.4.9	<i>Samarbeid med EKVA-gruppen ved ILS</i>	255
10.5	ANALYSE OG RAPPORTERING.....	255
10.5.1	<i>Beskrivende statistikk (univariat analyse)</i>	256
10.5.2	<i>Enkeltelever og/eller klasser</i>	257
10.5.3	<i>Sammenlignende statistikk (bivariat og multivariat analyse)</i>	257
10.5.4	<i>Korrelasjon</i>	257
10.5.5	<i>Signifikans</i>	258
10.5.6	<i>Multipel korrelasjon og multipel regresjon</i>	258
10.5.7	<i>Flernivåanalyse</i>	258
10.5.8	<i>Samlevariabler</i>	259
10.5.9	<i>Nasjonale sammenligninger</i>	259
10.5.10	<i>Internasjonale sammenligninger</i>	260

Kap 11

SKOLENS AMBISJONER OG ICCS-STUDIENS MULIGE IMPLIKASJONER FOR DEMOKRATIOPLÆRINGEN.....	261
11.1 PERSPEKTIVER PÅ DEMOKRATIOPLÆRING.....	261
11.1.1 <i>Det representative perspektivet.....</i>	262
11.1.2 <i>Det deltakerdemokratiske perspektivet.....</i>	262
11.2 LÆRING OM OG TIL DEMOKRATI.....	263
11.3 INTERNASJONALE IDEALER OG KONVENSJONER.....	264
11.3.1 <i>Utdanning for demokrati og medborgerskap.....</i>	264
11.3.2 <i>Menneskerettigheter og demokrati.....</i>	265
11.4 LÆREPLANER OG DANNELSE.....	265
11.5 EN LANG LINJE.....	266
11.5.1 <i>Læringsplakaten og prinsippene for opplæringen.....</i>	267
11.5.2 <i>Egen læreplan for elevrådsarbeid.....</i>	269
11.5.3 <i>Demokratirelevante kompetansemål i sentrale læreplaner.....</i>	269
11.6 MULIGE IMPLIKASJONER OG TILNÆRMINGER.....	271
11.6.1 <i>Område 1 Demokratiske verdier og kritisk tenkning.....</i>	271
11.6.2 <i>Område 2 Rettigheter, plikter og den gode samtalen.....</i>	273
11.6.3 <i>Område 3 Toleranse.....</i>	276
11.6.4 <i>Område 4 Tenkeferdigheter.....</i>	279
11.6.5 <i>Område 5 Kunnskaper og kunnskapshull.....</i>	281
11.6.6 <i>Område 6 Medvirkning gjennom klasserådsarbeid.....</i>	283
11.6.7 <i>Område 7 Medvirkning gjennom elevrådsarbeid.....</i>	286
11.6.8 <i>Område 8 Læreres tematiske tilnærminger.....</i>	287
11.6.9 <i>Område 9 Læreres valg av arbeidsmåter og undervisningsstrategier.....</i>	288
REFERANSER.....	291

KAPITTEL 1

Morgendagens samfunnsborgere

Rolf Mikkelsen, Dag Fjelstad og Jon Lauglo

Denne rapporten analyserer og oppsummerer svar på en rekke oppgaver og spørsmål som er utviklet for å kunne si noe om *morgendagens samfunnsborgere*. Kartleggingen har foregått innenfor rammen av den internasjonale studien ICCS. Den norske delen av studien er initiert og delfinansiert av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet.

Studien er forankret i begrepene demokrati og samfunnsborgerskap. Mye av tenkningen bak studien kan knyttes til pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafkis (1985) dannelsesteoretiske oppfatning av samfunnsindividet. Som samfunnsborger har individet behov for og rett til selvbestemmelse og medbestemmelse, og det har evne til solidaritet i holdninger og handlinger. Disse tre momentene peker fram mot en sentral formulering i læreplanverkets generelle del, der det understrekes at undervisningens mål er å utvide elevenes evner til erkjennelse og innlevelse, til deltakelse, utfoldelse og opplevelse. Til sammen gir dette demokratiopplæringen mening og retning og kobler den til skolens allmenne dannelsesprosjekt. Dette har sammen med liknende ambisjoner og impulser i deltakende land og annen teori som peker mot opplæring av og utvikling av den gode samfunnsborger, gitt rammen for oppgaver og spørsmål som er brukt i undersøkelsens kartlegginger.

I analysen har det norske samfunnets ambisjoner for demokratiforståelse og et aktivt samfunnsborgerskap vært viktig. Ambisjonene kommer til uttrykk i overordnede dokumenter som formålsparagrafen for skolen, generell del av læreplanen, læringsplakaten og prinsippene for opplæringen. I tillegg finnes ambisjonene i flere læreplaner for fag, særlig læreplanen for samfunnsfag, læreplanen i religion, etikk og livssyn og læreplanen i elevrådsarbeid. Men også andre læreplaner inneholder formuleringer som peker mot fagkunnskapens demokratiserende funksjon.

1.1.1 Hva er ICCS?

ICCS er forkortelse for *International Civic and Citizenship Education Study*. Hensikten med studien er å kartlegge ungdomsskoleelevers demokratiske

beredskap og engasjement i 2009. Studien analyserer data om elevenes oppfatninger av demokratiske verdier og holdninger, deres kunnskaper og ferdigheter og deres engasjement nå og i framtiden. Analysen gjøres på bakgrunn av skolens arbeid med utdanning til demokrati og medborgerskap og på bakgrunn av hjemmeforhold og elevenes liv utenfor skolen.

Analysene legger vekt på variasjoner i elevenes grunnleggende forståelse og kompetanse som har betydning for demokrati og medborgerskap. Det er variasjoner mellom grupper av elever som jenter og gutter, grupper som peker seg ut gjennom bestemte svarfordelinger, og forskjeller fra fordelinger av svar fra elever i andre land, særlig de nordiske. Studien undersøker også mulige endringer som har funnet sted siden den tilsvarende undersøkelsen Civic Education Study (CivEd) i 1999 (Mikkelsen mfl. 2001).

Initiativet til undersøkelsen ble tatt av den internasjonale evalueringsorganisasjonen IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Den er tilskyndet av de siste tiårs økende globalisering, nye trusler mot demokratiske samfunn og påstander i enkelte land om en antatt svekkelse av interessen for involvering i demokratiske prosesser og politisk deltakelse hos unge mennesker.

1.1.2 Deltakerland i ICCS 2009

38 land tok del i og gjennomførte ICCS-undersøkelsen i 2009. I oppstillingen i tabellen er deltakerlandene organisert etter region. Navn på land skrevet i kursiv deltok også i CivEd 1999.

Tabell 1.1 Deltakerland i ICCS-studien 2009.

Region	Land
Norden	<i>Danmark, Finland, Norge, Sverige</i>
Baltikum	<i>Estland, Latvia, Litauen</i>
Vest-Europa	<i>Belgia (Flandern), England, Irland, Liechtenstein, Luxembourg, Nederland, Sveits, Østerrike</i>
Øst-Europa	<i>Bulgaria, Polen, Russland, Slovakia, Slovenia, Tsjekkia</i>
Sør-Europa	<i>Hellas, Italia, Kypros, Malta, Spania</i>
Latin-Amerika	<i>Chile, Colombia, Den dominikanske republikk, Guatemala, Mexico, Paraguay</i>
Asia og Oseania	<i>Hongkong, Indonesia, New Zealand, Sør-Korea, Taiwan, Thailand</i>

1.2 Studiens begreper og rammer

ICCS-undersøkelsen kartlegger det en i studien mener er de mest *grunnleggende* elementene i en demokratisk kompetanse (Fjeldstad og Mikkelsen 2008). I Norge har en valgt å kalle denne en *demokratisk beredskap*. En

demokratisk beredskap bygger på et omfattende sett av *kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger* og på en orientering mot bestemte *verdier og holdninger* som til sammen antas å påvirke både evne og vilje til *engasjement og handling* (Mikkelsen og Fjeldstad 2003).

De grunnleggende elementene i *den demokratiske beredskapen* er knyttet til de fem områdene som følger:

Oppfatninger er kartlagt som demokratiske *verdier* og hva som kjennetegner *den gode samfunnsborger*.

Holdninger kartlegges som tilslutning til kvinners rettigheter i et samfunn, til innvandreres og etniske gruppers rettigheter, til nasjonen og tillit til demokratiets institusjoner for utforming av politikk og administrasjon av lov og rett.

Kunnskaper er i studien delt inn i fire områder: a) *demokratiske prinsipper* knyttet til likhet, frihet og samhold; b) *demokratiske samfunn og systemer* med vekt på borgernes rettigheter, offentlige og sivile institusjoner; c) *demokratisk deltakelse* som innflytelse og demokratiske beslutninger; d) *demokratisk identitet* med vekt på individets rolle alene og i fellesskap i demokratiske samfunn.

Ferdigheter legger vekt på *analyse og resonnement*. Viktige stikkord er fortolkning av informasjon, evne til sammenligning og å sette i sammenheng, gi begrunnelser, generalisere, vurdere, løse problemer og forstå motiver for demokratisk forandring.

Engasjement inkluderer interesse for politikk og samfunnsspørsmål, nåværende deltakelse og mulig framtidig deltakelse.

ICCS-studien forsøker videre å finne fram til hva som påvirker elevenes demokratiske beredskap. En antar at de *viktigste* påvirkere i elevenes umiddelbare nærhet er foreldre, familie og slektninger, venner og jevnaldrende, organisasjonstilknytninger, mediene og skolen via lærerne og deres arbeid med læreplanenes mål. Gjennom daglige møter, spontane inntrykk, bevisste overveielser og målrettet oppdragelse fungerer disse instansene som *formidlere* eller broer mellom dannelsesidealer og mål og utviklingen av elevenes faktiske kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og nåværende og potensielle handlinger. I tillegg fungerer disse påvirkere som *gjensidige forsterkere* med skolen som det stedet der elevene i mange tilfeller opplever de fleste og mest varierte eksemplene på demokratirelaterte ordninger. Dette gir skolen en rolle som et sted der inntrykk og impulser fra jevnaldrende, mediene og hjemmet blir ordnet, bearbeidet og utfordret.

ICCS-studien har derfor samlet inn data om elevenes familieforhold, etnisitet, religiøs tilhørighet, forhold til jevnaldrende og mediebruk i tillegg til deres opplevelse og oppfatninger av forhold i skolen.

1.2.1 Internasjonale skalaer

ICCS-studien har utviklet flere skalaer som brukes i sammenligninger mellom land og mellom grupper av elever.

Samlevariabler eller samlemål med skalaer for oppfatninger, holdninger og engasjement (affektive forhold) har internasjonale *gjennomsnitt på 50* med standardavvik på 10.

En samlevariabel med skala for kunnskaper og ferdigheter (kognitiv skår) er satt til å ha et internasjonalt *gjennomsnitt på 500* med standardavvik på 100.

1.3 Demokratisk beredskap hos morgendagens samfunnsborgere

1.3.1 Bakgrunn og forventninger

Ambisjonene for grunnutdanningen i skolen det siste tiåret har vært sterkt preget av utvikling av grunnleggende ferdigheter med særlig oppmerksomhet rettet mot lesing og regning og med prioritering av fagområdene realfag og språkfag. En nylig doktoravhandling viser at ambisjonene for arbeid med demokrati og medborgerskap er tonet ned i de overordnede dokumenter fra kvalitetsutvalget og i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* (Stray Heldal 2010). Utvikling av en demokratisk beredskap i skolen kan på denne bakgrunn ha kommet noe i skyggen for andre prioriteringer og annen tidsbruk i skolen.

På den andre siden er målsettingene for demokrati og medborgerskap grunnleggende i læreplanverket. Ambisjonene er også tydelige i læreplanenes generelle del og i læringsplakaten og prinsippene for arbeid i skolen. Sist, men ikke minst, hjemmet og samfunnet utenfor skolen vil ha betydning for elevenes demokratiske beredskap.

1.3.2 Demokratisk beredskap

ICCS-studien kartlegger en bred demokratisk beredskap som består av viktige *oppfatninger*, grunnleggende *holdninger*, nødvendige *kunnskaper og ferdigheter* samt praktisering av og vilje til *engasjement* nå og i framtiden. Studien analyserer videre hvordan faktorer *i og utenfor skolen* synes å påvirke eller variere sammen med disse egenskapene.

Undersøkelsen har ikke avdekket noen tegn på svekkelse av den demokratiske beredskapen sett på bakgrunn av en tilsvarende kartlegging fra 1999 (Mikkelsen mfl. 2001). Uten at det kan gjøres *direkte* sammenligninger, gir elevenes svar likevel gode indikasjoner på at det store flertallet av elevene har fanget opp og er bærere av vesentlige demokratiske verdier, gode og tolerante holdninger, sterkt tillit samfunnsinstitusjoner, et relativt høyt engasjementsnivå både i og utenfor skolen og lovende planer for framtidig deltakelse. Elevene

dokumenterer tilfredsstillende kunnskaper og ferdigheter, og bare en liten andel elever skårer svakt.

Studien avdekker noen forskjeller i skår mellom gutter og jenter og noen forskjeller knyttet til sosioøkonomisk bakgrunn. Sammenlignet med elever i de andre nordiske land gir de norske elevene svar som støtter mål og idealer for et demokratisk samfunn på flere områder. Sammenlignet med internasjonale gjennomsnitt for alle 38 deltakende land, svarer norske elever svært bra på viktige områder.

1.3.3 Verdier og oppfatninger av den gode samfunnsborger

Norske elever gir støtte til *demokratiske verdier* som ytringsfrihet og frihet til å velge sine ledere. Men noen elever er litt tilbakeholdne når det gjelder offentlig kritikk av myndighetene. Få elever kan akseptere voldelige ytringer. Norske elever er sterkt imot statlig eierskap og monopolisering av aviser. Internasjonalt støtter de norske elevene demokratiske verdier noe over gjennomsnittet for ICCS.

Elevene slutter seg i stor grad til oppfatninger av den gode samfunnsborger som både *representativt orientert* og *deltakerorientert*. Norske elever gir sterk støtte til ideelle oppfatninger av den representativt orienterte samfunnsborger – sterkest støtte i Norden. Også den mer deltakerorienterte samfunnsborger får sterk støtte fra de norske elevene – igjen sterkest i Norden. Nordiske elever er noe tilbakeholdne til at den gode samfunnsborger bør være medlem av et politisk parti.

Det er en positiv sammenheng mellom de norske elevenes støtte til en representativt orientert samfunnsborger og deres interesse for politikk og samfunnsspørsmål og deres tillit til samfunnets institusjoner. Oppslutningen om den gode samfunnsborger synes relativt uavhengig av elevenes skår på kunnskaper og ferdigheter. Den synes å være demokratisk fordelt, noe som kan være et gode for et demokrati.

1.3.4 Holdninger

Seks av ti norske elever har et positivt syn på sin evne til *politisk egenmestring*, til å beherske ferdigheter i politisk deltakelse. Over halvparten av de norske elevene synes at de forstår godt politiske spørsmål som angår Norge. Men relativt få norske elever synes at de vet mer om politikk enn de fleste andre på sin alder. Jentene har signifikant lavere politisk selvtilit enn guttene, men høyere egenmestring. Elevenes kunnskapsskår varierer med deres politiske selvtilit. Norske elever som gjør det godt på kunnskapstesten, har høy selvtilit, høyere enn for eksempel de finske elevene som kunnskapsmessig gjør det enda bedre. De norske elevenes selvtilit henger også i stor grad sammen med interesse for politikk og samfunnsspørsmål.

Norske elever slutter i overveldende grad opp om støtte til kvinners *rettigheter* i samfunnsliv og politikk. Jentenes gjennomsnittsskår for slik støtte ligger

langt over guttenes. Det er små forskjeller mellom de nordiske land når det gjelder støtte til kvinners rettigheter. En sammenligning mellom 1999 og 2009 tyder på høy stabilitet.

De norske elevene uttrykker høy støtte til like rettigheter i samfunnet for *alle folkegrupper (etniske grupper)*, men noe lavere støtte til *innvandreres rettigheter*. Åtte av ti norske elever er imidlertid enige i at borgere fra andre europeiske land som kommer til Norge, bør ha de samme rettigheter som norske borgere. Blant elevene i de nordiske land uttrykker svenske jenter høyest støtte og de finske guttene lavest støtte relativt sett. Det er klare sammenhenger mellom elevenes kunnskapsskår og deres holdninger til kvinners, alle folkegruppers og innvandreres rettigheter.

Elevenes *tillit til demokratiets institusjoner* er gjennomgående høy, og elevgruppen som ikke har slik tillit ”i det hele tatt”, er tilsvarende liten. Et unntak er tilliten til politiske partier som relativt sett er lavere enn til andre demokratiske institusjoner.

Flertallet av elevene er enige i at myndighetene bør kunne innføre bestemte innskrenkninger i borgernes demokratiske rettigheter hvis landets sikkerhet er truet. Støtte til inngrep i demokratiske rettigheter varierer avhengig av religiøs tilhørighet. Et stort flertall av de norske elevene er uenige i at religion bør ha sterk innflytelse i samfunnet. Enigheten varierer blant annet med hyppigheten av elevenes deltakelse i religiøse seremonier.

1.3.5 Kunnskaper og ferdigheter

De norske elevenes kunnskaper og ferdigheter er gode sammenlignet med elever fra andre land. Elevene på 9. trinn (samme alder som 8. trinn i de andre nordiske land) ligger på 5. plass på den internasjonale rangeringen av de 38 landene i undersøkelsen med skår på 541 poeng. Elevene på 8. trinn ligger nærmere den internasjonale gjennomsnittsskåren. På begge trinn skårer jentene høyere enn guttene. Det samme gjelder i alle andre land i studien.

Det er relativt store forskjeller mellom norske klasser i gjennomsnittlig skår for kunnskaper og ferdigheter både på 8. og 9. trinn. Det er klare sammenhenger mellom elevenes karakterer i matematikk og samfunnsfag og deres skår på testen for kunnskaper og ferdigheter.

Sammenlignet med kunnskapsskår i CivEd i 1999 skårer de norske elevene svakt lavere på 15 identiske oppgaver.

Fire av ti norske elever på 9. trinn har kunnskaper og ferdigheter som plasserer dem på testens høyeste nivå; på 8. trinn gjelder det samme for tre av ti. Én av ti ligger under laveste nivå på begge trinn. Elevene presterer relativt svakere på åpne oppgaver enn på flervalgsoppgavene. Oppgaver som dreier seg om økonomi, eller som omfatter anvendelse av bestemte demokratiske prinsipper, er relativt vanskelige for norske elever.

Fire av ti norske elever mener det er sant at Norge er medlem av EU. Ni av ti mener det er sant at EU er et politisk og økonomisk samarbeid, og to av ti

mener at euro er offisiell valuta i Europa. Store andeler av elevene synes imidlertid at de vet lite eller ingenting om EU, om lover og politikk i EU og om EUs institusjoner.

1.3.6 Elevene og skolen

Svært mange norske elever opplever at de kan ytre seg fritt og være uenig med sine lærere når det diskuteres samfunnsspørsmål i klasserommet. De opplever også at de blir oppmuntret av sine lærere til å danne seg meninger og gi uttrykk for dem. Det er likevel forskjeller mellom klasser i opplevelsen av det åpne klasseromsklimaet.

Det er en klar sammenheng mellom opplevelsen av et åpent klasseromsklima og skår for kunnskaper og ferdigheter. Norske og nordiske elever opplever dette klimaet i klasserommet som mer åpent enn det internasjonale gjennomsnittet. Sterkest er denne opplevelsen av åpenhet i Danmark, svakest er den i Finland.

En av fire norske elever har vært kandidat til klasse- og/eller elevråd siste 12 måneder. Norske elever skårer også høyt på en skala for demokratisk deltakelse i skolesamfunnet og ligger 4 poeng over det internasjonale gjennomsnittet. Elevene i ICCS-studien tillegger samarbeid og deltakelse i skolen stor betydning.

En stor andel elever opplever å bli tatt hensyn til når reglene i klassen og aktiviteter utenfor skoletiden blir avgjort. En mindre andel opplever at de har innflytelse på hva det blir undervist i timene, timeplanen og læremidlene som brukes. De norske elevene skårer høyest i Norden på opplevelsen av å bli tatt hensyn til.

En svært høy andel norske elever opplever rettferdige, interesserte og lyttende lærere. De norske elevene svarer mest positivt i Norden på disse spørsmålene. Relativt mange norske elever er redde for å bli mobbet på skolen, flere enn i de andre nordiske land.

1.3.7 Elevers interesse og engasjement – nå og i framtiden

Fire av ti norske elever svarer at de er interessert i norske samfunnsspørsmål. Sammenlignet med de andre nordiske land har norske elever høyere skårer på de fleste mål på engasjement for samfunnsliv og politikk. På sju av ni temaer for engasjement skårer likevel de norske lavere enn det internasjonale gjennomsnittet. Men de har klart høyere skårer enn gjennomsnittet for alle 38 ICCS-land når det gjelder deltakelse i skolens fora og organer for medvirkning og diskusjon, og når det gjelder intensjonen om å stemme ved politiske valg når de blir voksne.

Forventet aktivitet både i formelt organiserte politiske organisasjoner og i fredelige direkte aksjoner er høy jevnført med det som trolig er vanlig i den unge befolkningen i Norge. Mer enn åtte av ti av de norske elevene svarer at

de sikkert eller sannsynligvis vil stemme ved stortingsvalg. Det gjelder noe flere jenter enn gutter.

Engasjementet stiger ikke fra 8. til 9. klassetrinn. Der det er antydning til endring, er dette minst like ofte en svekkelse som en økning. Elevenes forventning om å delta i ulovlige former for protestaktivisme er lavere i Norge enn ICCS-gjennomsnittet.

De fleste samlemålene for engasjement har beskjedne positive sammenhenger med elevenes skår på kunnskapstesten. Den sterkeste sammenheng med kunnskapsskår er med forventet valgdeltakelse som voksen. Forventning om å delta i fredelige former for protestaktivisme er positivt forbundet med forventet deltakelse i valg og konvensjonell partivirksomhet, noe som tyder på at dette framstår som komplementære former for politisk deltakelse. Sammenhengen mellom kunnskapsskår og ulovlig protestvirksomhet er svakt negativ.

Det er ingen tendens til at det ene kjønn er generelt mer engasjert enn det andre, men for enkelte temaer og spørsmål er det forskjeller. Mens det er jentene som har de høyeste kunnskapsskårene og oftest forventer å stemme ved offentlig valg når de får stemmerett, er det guttene som har mest tro på seg sin egen evne til å vurdere og diskutere politiske spørsmål. I den lille gruppen som er tiltrukket av den type politisk aktivisme som skjer i ulovlige former, er det flest gutter.

1.3.8 Skoler og lærere

På de fleste skolene som deltar i ICCS-studien, opplever skolelederne lærerne som aktivt og oppmuntrende demokratiske. Skolelederne mener at norske elever i moderat grad deltar i demokratirelaterte aktiviteter utenfor skolen. Sosiale spenninger i skolens nærområder ser ut til å forekomme relativt sjelden i Norge, og det som foreligger, ser ut til å bety relativt lite for elevenes demokratirelaterte kunnskaps- og ferdighetsskår.

Norske og nordiske skoleledere tillegger fremme av kritisk tenkning i undervisningen stor betydning. Norske skoleledere mener at elevene blir tatt betydelig hensyn til i saker som dreier seg om regler i klassen og skolereglementet. Også når det gjelder å bestemme tidsbruk utenfor regulær skoletid, mener skolelederne at det blir tatt hensyn til elevene.

Norske lærere er meget fortrolige eller ganske fortrolige med de aller fleste emnene som inngår i demokratiundervisningen. To unntak fra dette gjelder deres fortrolighet med emnene økonomi og næringsliv og EU. Lærernes fortrolighet med emnene synes å falle i to hovedkategorier: en som gjelder sosiologisk-etnografiske emner, og en som gjelder institusjonelt-statsvitenskapelige emner.

Flertallet av lærerne mener at utvikling av evnen til å stå for det man selv mener, er det viktigste målet for demokratiundervisningen på skolen, og at utvikling av aktiv politisk deltakelse er det minst viktige.

Lærerne er gjennomgående fortrolige med et variert sett av arbeidsmåter i demokratiundervisningen på 8. trinn, men relativt få er fortrolige med ”forskningspregede undersøkelser”. Lærerne oppgir at de bruker et variert sett av arbeidsmåter i demokratiundervisningen. ”Arbeid med lærebøker” forekommer oftest og ”rollespill og simuleringer” sjeldnest. I vurderingsarbeidet i demokratiundervisningen bruker lærerne oftest ”skriftlige prøver” og ”observasjon av elevene”.

1.3.9 Sammenhenger med mulige forklaringsfaktorer

Elevenes skår på testen om kunnskaper og ferdigheter om demokrati henger ganske sterkt sammen med karakterer i samfunnsfag og matematikk som de fikk til jul i skoleåret testen ble gjennomført. Sammenhengen med karakter i matematikk er minst like sterk som sammenhengen med karakter i samfunnsfag. Evne til logisk resonnement ser ut til å ha stor betydning i testen.

Oppvekst med foreldre som er interessert i politikk og samfunns spørsmål, og særlig samtaler med foreldre om slike spørsmål, er de faktorer som forklarer mest av elevenes generelle engasjement i politikk og samfunns liv. Elever har også en kunnskapsmessig fordel om de er i klasser med elever som i gjennomsnitt kommer fra familier med høy sosioøkonomisk status.

Bokrikdommen i hjemmet og foreldrenes utdanning og yrke har sammenhenger med elevenes skår for kunnskaper og ferdigheter. Disse sistnevnte sammenhengene er av moderat størrelsesorden. Elever som snakker norsk hjemme, skårer høyere på kunnskapstesten enn de som snakker et annet språk det meste av tiden.

Samtaler med foreldre om politikk og samfunns spørsmål har sterk forklaringskraft for elevenes eget engasjement. Verken elevens kjønn eller tilhørighet i en innvandrerfamilie har noen betydning for elevens ”engasjement”. Etter kontroll for påvirkningsfaktorer på individnivå oppnår ikke elevene sterkere ”engasjement *utenfor* skolen” når de er i klasser der elever *i snitt* skårer relativt høyt på en skala for ”demokratisk deltakelse *på* skolen”.

Elevenes skoleflinkhet målt med karakterer og deres sosioøkonomiske familiebakgrunn har klart større betydning for deres skår på kunnskapstesten enn for deres engasjement. Sammenhengen mellom elevenes engasjement og deres skår på kunnskapstesten er av moderat styrkegrad, noe som lover godt for et bredt fundert demokrati. Oppvekst i familie med tradisjonell struktur (både far og mor i hjemmet) gir ingen generell fordel for elevens ”kunnskap” eller for utviklingen av ”engasjement”. Elevenes *individuelle opplevelse* av at klasseromsklimaet er åpent for fri meningsbrytning om politikk og samfunns spørsmål, har en moderat positiv sammenheng med deres kunnskapsskår og en noe svakere sammenheng med deres engasjement. Det kan være at flinke og engasjerte elever opplever klasserommet annerledes enn andre elever, da sammenhengene *ikke* kan tilskrives ”klasseromsklimaet” i seg selv. Elever ”kan

ikke mer” og er ikke ”mer engasjerte” om de er i klasser der elevene i snitt opplever gode relasjoner med skolens lærere.

1.3.10 Sammenligning over tid

Norge deltok i CivEd i 1999 hvor mange av de samme oppgavene og spørsmålene som er stilt i ICCS, ble brukt. Skalaene som ble utviklet den gangen, var annerledes (100 i snitt for kunnskapsoppgaver og 10-er skala for oppfatning/holdningsvariabler mot 500 og 50-skala i ICCS 2009). Likevel er det mulig å fange opp både innhold, rangeringer og utviklingstrekk for tiårsperioden.

ICCS-studien har fanget opp en liten nedgang på 2 prosentpoeng for gjennomsnittlig skår på 15 kunnskapsoppgaver. Nedgangen kan skyldes både språk og ulik gjennomføring av undersøkelsen, så i tråd med internasjonal anbefaling vektlegges den ikke.

De ti siste årene har det skjedd en endring når det gjelder gutters og jenter skår. Mens guttene hadde bedre kunnskaps- og ferdighetsskår i CivEd i 1999, så skårer jentene i Norge og i alle andre land i studien bedre enn guttene på oppgavene i 2009.

Elevene i ICCS-studien gir samme sterke støtte til viktige demokratiske verdier som i 1999. Deres oppfatning av den gode samfunnsborger er noe endret. Støtten til den representativt orienterte samfunnsborger er fremdeles sterk, men støtten til den deltakerdemokratisk orienterte samfunnsborger synes viktigere for elevene enn for ti år siden. Det er høy stabilitet i støtten til kvinners rettigheter og rettighetene til folkegrupper (etniske grupper) i samfunnet. Også støtten til innvandreres rettigheter synes like sterk, selv om den er noe svakere enn den er for forskjellige folkegruppers rettigheter.

Elevenes oppfatning av klasserommene som åpne for meningsbrytning, er minst like sterk som for ti år siden, men de norske elevenes relative internasjonale plassering er noe nærmere gjennomsnittet. Dette skyldes at oppfatningene av åpenhet i mange andre land har endret seg.

1.3.11 Sammenligninger mellom de nordiske land

I denne sammenligningen mellom norske svar og gjennomsnittssvarene fra elevene i de andre nordiske land, Danmark, Finland og Sverige, brukes de fleste av samlevariablene som er utviklet i studien. For norske elever er skårene på samlevariablene for henholdsvis 8. trinn og 9. trinn satt inn i tabell 1.2.

Tabell 1.2 Skår på samlevariabler, Norge og Norden.

Kapittel	Titler på samlevariablene oversatt til norsk	Norsk gjennomsnitt 8. trinn/ 9. trinn	Nordisk gjennomsnitt (uten Norge) 8. trinn
4	Demokratiske kunnskaper og ferdigheter	515 / 541	563
6	Demokratisk deltakelse i samfunnet utenfor skolen	48 / 49	44
5, 6	Demokratisk deltakelse på skolen	54 / 54	49
5	Oppfatning av åpenhet i klasserommet	52 / 53	52
5	Oppfatning av innflytelse på beslutninger på skolen	52 / 50	50
5	Oppfatning av forholdet mellom elev og lærer på skolen	52 / 50	51
5	Oppfatning av verdien av deltakelse på skolen	52 / 51	50
2	Støtte til demokratiske verdier	51 / 50	50
2	Oppfatning av betydningen av et representativt orientert samfunnsborgerskap	51 / 50	46
2	Oppfatning av betydningen av et deltakerorientert samfunnsborgerskap	51 / 49	45
6	Interesse for politikk og samfunnsspørsmål	47 / 47	46
3	Politisk selvtilit	48 / 48	47
3	Støtte til kvinners rettigheter	54 / 54	54
3	Støtte til like rettigheter for alle folkegrupper (etniske grupper)	52 / 51	49
3	Støtte til innvandreres rettigheter	50 / 49	49
3	Tillit til demokratiets institusjoner	53 / 52	52
3	Egenmestring av politiske spørsmål	50 / 50	48
6	Forventet deltakelse i framtidige lovlige protester	48 / 48	48
6, 8	Forventet deltakelse i framtidige ulovlige protester	47 / 47	48
6	Forventet deltakelse i valg som voksen	52 / 53	49
6	Forventet deltakelse i politikk som voksen	49 / 49	49
6	Forventet uformell politisk deltakelse som voksen	48 / 48	47

KAPITTEL 2

Demokratiske verdier og oppfatninger av samfunnsborgerskap

Rolf Mikkelsen

Dette kapitlet handler om demokratiske verdier og hva det betyr å være en god medborger eller samfunnsborger. Kapitlet presenterer og drøfter elevenes svar på påstander som brukes til å kartlegge oppslutning om demokratiske verdier. Videre handler det om som er deres oppfatninger av kjennetegn på en god samfunnsborger. I kapitlet analyseres svar fra elever både på 8. og 9. trinn, det analyseres forskjeller i svar fra jenter og gutter og det gjøres sammenligninger av svar fra elevene i de nordiske land.

ICCS-undersøkelsen kartlegger oppfatninger av demokratiske verdier hos elevene. Elevene blir bedt om ta stilling til påstander om sentrale demokratiske verdier som ytringsfrihet, retten til å protestere, retten til å velge politiske ledere og til allmenne sosiale og politiske rettigheter.

Videre kartlegger ICCS-undersøkelsen elevenes oppfatninger av medborgerskap eller samfunnsborgerskap. I undersøkelsen blir elevene bedt om å ta stilling til påstander om hva som kjennetegner den gode samfunnsborger. Noen påstander er orientert mot en representativt orientert medborger og noen er orientert mot en mer aktivt deltagende borger. Måten utsagnene er formulert på gir mulighet for å gjøre sammenlignende vurderinger.

Forskningsspørsmålene som denne seksjonen kartlegger, er knyttet til problemstilling 3 i studien og spesifisert slik:

I hvilken utstrekning er unge mennesker interessert i og disponert for deltakelse i samfunnsliv og politikk og hvilke faktorer innen eller mellom land er relatert til det?

I hvilken grad støtter elevene grunnleggende demokratiske verdier?

Hvordan oppfatter elevene betydningen av forskjellige typer adferd som reflekterer forskjellige tilnærminger til samfunnsborgerskap?

Ved utformingen av utsagn som skal kartlegge oppfatningene av verdier og medborgerskap, har studien forsøkt å ta opp i seg de to hovedformene for demokrati, det representative og det mer direkte demokrati. Rasch (2000) slår i sin bok om demokratiet fast at i moderne demokratier er statsstyret representativt. Men han viser videre at i diskusjoner om demokratiet og i teorier om demokratiet vektlegges også deltakerdemokrati og diskurs- eller samtale-demokrati. I studien er minimumselementene som garanterte rettigheter, frie valg og et fungerende rettsvesen (Fuchs & Klingman 1995) inkludert. Dahl (1998) slår fast at i alle større demokratier må det kreves valgte representanter, frie, rettferdige og regelmessige valg, ytringsfrihet, alternative kilder til informasjon, organisasjonsfrihet og inkluderende medborgerskap. Alle disse demokratiske rettighetene gjenfinnes direkte eller indirekte i påstandene som brukes til kartleggingen av demokratiske verdier i studien.

I CivEd studien i 1999 ble elevene bedt om å rangere en rekke egenskaper som gode eller dårlige for demokratiet. Den bakenforliggende forventning var at det da ville finnes bestemte mønstre i elevenes oppfatning i de 28 landene som var med i den studien. Det skjedde imidlertid ikke. Men flere faktorer knyttet til et rettsstatsbasert demokrati skilte seg ut (Torney-Purta m.fl. 2001).

Utsagnene som brukes til å kartlegge elevenes demokratiske verdier er delvis hentet fra CivEd-studiens mer omfattende batteri. Den gang ble elevene bedt om knytte utsagnene til en verdiskala mellom godt og dårlig for demokratiet. I ICCS-studien blir de bedt om å krysse av for hvor viktig innholdet i utsagnet er for demokrati og medborgerskap.

Som i CivEd studien blir noen svar på utsagn koblet sammen til samlevariabler. I ICCS-studien er samlevariablene fastsatt til å ha et internasjonalt gjennomsnitt på 50 med et standardavvik 10. For å dekke opp utsagnene om oppfatninger av demokratiske verdier og medborgerskap er det laget tre samlevariabler. Den første har navnet *Støtte til demokratiske verdier* (Students support for democratic values). De to andre dekker opp henholdsvis *Konvensjonelt representativt orientert samfunnsborgerskap* (Students perception of the importance of conventional citizenship) og *Aktivt deltakerdemokratisk samfunnsborgerskap* (Students perception of the importance of social movement related citizenship). Samlevariablene blir brukt til internasjonal analyse og rangering, til nordiske sammenligninger, til sammenligninger mellom skoler og grupper av elever.

2.1 Demokratiske verdier

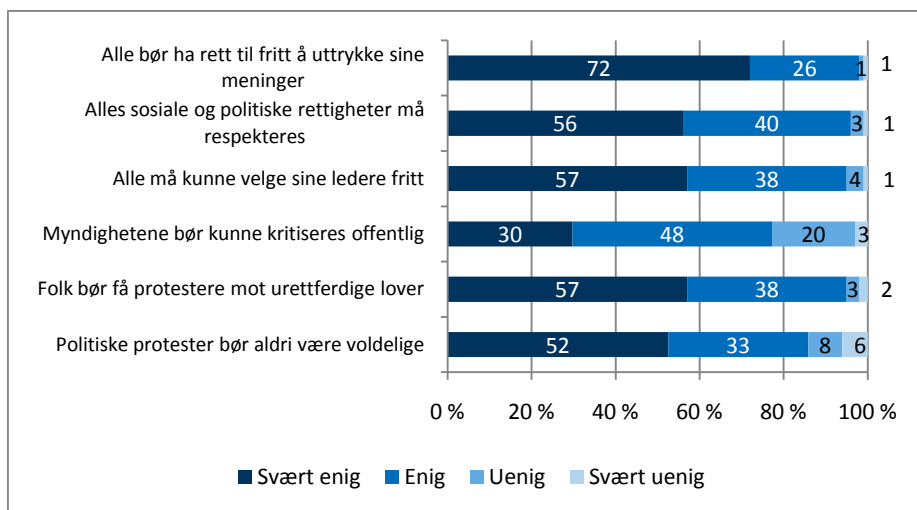
Kartleggingen av verdioppfatninger er gjennomført ved å spørre elevene om grad av enighet til 6 påstander. Når de tar stilling til påstandene, gir svarfordelingen indikasjoner på om de støtter ønskverdige demokratiske forhold. Fem utsagn dreier seg om forskjellige former for demokratiske ytringer. Ett utsagn tar stilling til generell ytringsfrihet. To utsagn gjelder kritikk og protest

gjennom ytringer. Ett utsagn dreier seg om ytring gjennom valg, og det siste utsagnet beskriver karakteren på ytringene som ikke-voldelige. Et sjetteste utsagn handler om respekt for de politiske og sosiale rettighetene den enkelte i et demokratisk samfunn bør ha. Svarene på disse seks utsagnene er satt sammen til en samlevariabel som reflekterer demokratiske verdier.

Elevene ble bedt om å ta stilling til følgende seks påstander ved å krysse av for *Svært enig*, *Enig*, *Uenig*, *Svært uenig*

- *Alle bør ha rett til å uttrykke sine meninger fritt.*
- *Alle menneskers sosiale og politiske rettigheter bør respekteres.*
- *Alle borgere bør ha rett til fritt å velge sine ledere.*
- *Folk bør alltid fritt kunne kritisere myndighetene offentlig.*
- *Folk bør kunne protestere hvis de mener en lov er urettferdig.*
- *Politiske protester bør aldri være voldelige.*

Figur 2.1 Støtte til demokratiske verdier. 8. trinn. Prosent



Norske og også nordiske elever støtter i høy grad påstander som viser støtte til demokratiske verdier. Mange av elevene er enige, og flertallet av dem er svært enige i utsagnene. Ett utsagn om protest og kritikk avviker imidlertid fra hovedtendensen med en positiv støtte på ”bare” 78 %. Å kritisere myndighetene offentlig synes som en mer krevende og mindre selvfølgelig rettighet enn det å ytre seg generelt. 23 % av de norske elevene er uenige eller svært uenige i at myndighetene bør kunne kritiseres offentlig.

De første resultatene fra ICCS-undersøkelsen ble publisert i juni 2010 (Fjeldstad m.fl. 2010), og da ble dette trekket ved elevenes verdioppfatninger kommentert. Dagsavisen karakteriserte dette og andre funn med overskriften ”Late, lydige demokrater”. Kommentatoren skriver videre:

Norske ungdommer er nesten verdensmestre i demokrati. Men ett sted går grensen. De vil verken drive sivil ulydighet eller kritisere myndighetene. (Dagsavisen 2010).

Dette gjelder altså de 23 % som er uenig i at myndighetene bør kunne kritiseres offentlig. Det betyr at 77 % er enig i at å ha rett til slik kritikk er viktig eller svært viktig. Et naturlig spørsmål er om de som er kritiske til denne rettigheten til å kritisere offentlig, har noen spesielle kjennetegn. Hvem er de? Skiller de seg på noen måter fra trekk ved den store gruppen av elever? Svaret er at de i svært liten grad skiller seg fra gjennomsnittseleven når det gjelder kunnskaper/ferdigheter, holdninger, interesse eller potensial for handlinger. De er imidlertid noe mindre tilbøyelige til å ville delta i ulovlige handlinger i fremtiden enn gjennomsnittseleven i studien, selv om disse er få. Det dreier seg tilsynelatende om litt forsiktige elever.

På to av utsagnene er det i Norge signifikante og relativt store forskjeller mellom gutter og jenter. Guttene mener noe oftere enn jentene at politiske protester bør kunne være voldelige, det gjelder 18 % av guttene og 10 % av jentene. Guttene gir også sterkere tilslutning til at myndighetene kan kritiseres enn jentene gjør.

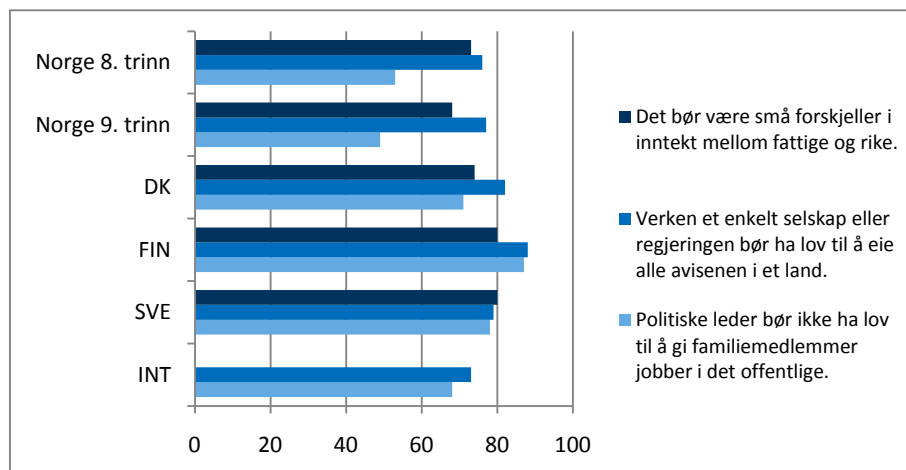
Svarene på påstandene er satt sammen til et samlemål for demokratiske verdier med et internasjonalt gjennomsnitt på 50. Norske 8. trinnselever har en gjennomsnittskår på 51 på variabelen for ”*Støtte til demokratiske verdier*”. Svarene fra de norske 9. trinnselevne er nær identiske med elevenes svar på 8. trinn. I de andre nordiske landene svarer elevene på en måte som gir verdi på samlemålet på 50 i Danmark, 49 i Finland og 51 i Sverige. Dette forteller om små forskjeller i denne støtten i Norden.

Internasjonalt karakteriseres elevenes svar på disse verdiutsagnene som *overveldende positive*. Ytringsretten får støtte fra hele 98 % av de mer enn 140000 elevene i studien. 95 % mener at folks politiske rettigheter må respekteres og 94 % mener politiske ledere må velges på fritt grunnlag.

2.1.1 Noen andre verdispørsmål

Batteriet av verdispørsmål inneholder også påstander om mulig misbruk av makt, eierskap i aviser og et verdiutsagn om betydningen av inntektsforholdet mellom fattige og rike. Figur 2.2 viser elevenes svar på disse påstandene for de to norske utvalgene i undersøkelsen, svarfrekvensene for de andre nordiske land og det internasjonale gjennomsnittet. Svarene for *svært enig* og *enig* er slått sammen.

Figur 2.2 Politiske ledere og familiemedlemmer, eierskap til aviser og inntektsforskjeller. Nordiske svarfordelinger. Svært enig/enig.



I svarene utmerker de norske elevene seg ved svak støtte til og kanskje relativt liten uro over at politiske ledere gir arbeid til familiemedlemmer. Det er påfallende hvor mye oftere elevene i de andre nordiske land går mot dette. Kanskje ligger noe av forklaringen på forskjellen i litt ulik oversettelse. I Danmark er for eksempel originaluttrykket ”government jobs” oversatt med ”arbeid nær regjeringen”, altså jobber som gir makt. I Norge er uttrykket oversatt med ”arbeid i det offentlige”, altså en mye videre kategori. Å ikke kunne gi arbeid til familiemedlemmer synes åpenbart mange norske elever ville være en alt for sterk innskrenkning i politiske lederes makt og muligheter. Det ville for eksempel kunne hindre arbeid for familiemedlemmer som lærer eller sykepleier i en kommune eller fylkeskommune hvor et annet familiemedlem var politisk leder. I Sverige har de oversatt ”government jobs” med ”statliga tjenester”. Tross at dette også er en vid formulering holder mange flere svenske elever med utsagnet enn elevene gjør i Norge. Her finner vi altså ikke noen tendens til motstand mot urimelig innskrenkning som ble drøftet i forrige avsnitt.

Henholdsvis 58 % gutter og 48 % jenter på 8. trinn erklærer seg enige i utsagnet. Det styrker etter vår oppfatning forklaringen om urimelig innskrenkning. Jentene synes oftere mer rettferdighetsorientert enn guttene. Dette kommer for eksempel til uttrykk i deres vilje til å støtte rettigheter for forskjellige grupper i samfunnet (se kapittel 3).

Når det gjelder eierskap til aviser synes elever i alle nordiske land at få eiere ikke bør prege avisverdenen. Sterkest støtte til et mangfold av frittstående aviser gir de finske elevene, og minst støtte får utsagnet fra de norske elevene. Men i alle de nordiske land gir mer enn 75 % av elevene støtte til utsagnet, og forskjellene i Norden er ikke store.

Et interessant ekstrapoeng kan være å studere nærmere land der makteliten i stor grad kontrollerer mediene. Et slikt land er Italia, og her er elevene noe mer tilbøyelige enn de nordiske til å støtte en slik makt. Av italienske elever svarer 67 % at de er imot at et selskap eller regjeringen skal kontrollere, men 33 % dermed synes å være for. Det kan være at de her er påvirket av situasjonen og de som styrer. Helt annerledes enn for eksempel i Irland hvor 85 % av elevene støtter utsagnet om frie medier.

Spørsmålet om størrelsen på forskjellen i inntekt mellom fattige og rike uttrykker også et syn på samfunnet. Utsagnet gjør et samfunn med små forskjeller til det foretrukne, og ber elevene ta stilling til det. Et slikt spørsmål er interessant fordi det kartlegger i hvilken grad likhetsidealer og diskusjon av forskjeller fra politiske debatter har festet seg. Fattigdom er noe som skal bekjempes i det norske samfunnet – og i andre samfunn. 75 % av elevene på 8. trinn og 68 % av elevene på 9. trinn sier seg *svært enig* eller *enig* i utsagnet. Det er også noe flere jenter enn gutter som støtter utsagnet, en forskjell på fem prosentpoeng. Igjen kan dette være et uttrykk for noe sterkere rettferdighetsorientering hos jenter.

Tilslutning til dette utsagnet berører spørsmål som ble diskutert det året undersøkelsen ble gjennomført. I ei bok publisert i 2009 spør forfatterne (Wilkinson og Pickett) ”*hvorfor likhetspregede samfunn nesten alltid gjør det bedre*”. Forfatterne gjør rede for de skadelige effekter som de mener ulikhet har på samfunn: smuldrende tillit, økende engstelse og sykdom, oppmuntring til usedvanlig stort konsum. Forfatterne bruker statistisk analyse fra en lengre periode for 23 av de femti rikeste land i verden i sin argumentasjon og sine vurderinger. De gjør størst mulig likhet, også økonomisk likhet, til en fordel for å realisere et godt og rikt samfunn. I noen grad kan vi si at svarfordelingene til elevene støtter en slik hypotese.

I de andre nordiske land er det en større andel elever (se figur 2.2) som støtter dette utsagnet enn vi finner i Norge. Kan dette skyldes forskjellig historie i de nordiske land med relativt sett større forskjeller mellom fattige og rike? I Danmark og Sverige, land med sterk kongemakt og rik adel gjennom mange hundre år, har det vært store forskjeller, kanskje større enn i Norge. Og dermed en ganske sterk folkelig forankring av den oppfatningen at det bør være relativt små forskjeller i inntekt i samfunnet.

2.1.2 Sammenhenger i materialet

Samlemålet for støtte til demokratiske verdier korrelerer positivt med flere andre samlevariabler i studien. Det samvarierer moderat med støtte til den representativt orienterte samfunnsborger og noe sterkere med kunnskaper og ferdigheter. Sterkest er samvariasjonen sammenlignet med svarene som elevene gir om verdien av elevenes deltakelse i skolesamfunnet og holdningen til alle folkegruppers rettigheter i samfunnet. Den sterke samvariasjonen med

støtten til alle folkegruppers (etniske gruppers) rettigheter på $r = 0,40$ reiser spørsmålet om dette kan være et uttrykk for et demokratisk sinnelag.

Tabell 2.1 *Sammenhenger (korrelasjoner) mellom samlevariabelen for støtte til demokratiske verdier og fem andre samlevariabler. Elevsvar 8. trinn.*

Støtte til den aktivt deltakende medborger	Skår for kunnskaper og ferdigheter	Støtte til den repr.orienterte samfunnsborger	Verdien av deltakelse i skolesamfunnet	Støtte til alle folkegruppers rettigheter
0,31	0,30	0,23	0,39	0,40

På den annen side samvarierer oppfatningen av hva som er viktige demokratiske verdier mindre med interesse (0,19).

2.2 Hva kjennetegner en god voksen samfunnsborger?

ICCS-undersøkelsen kartlegger elevenes oppfatning av hva det betyr å være en god medborger eller samfunnsborger. Hvilke plikter og rettigheter bør en god borger ha? For å danne et bilde av dette ble elevene bedt om å ta stilling til 10 påstander om hva som kjennetegner *en god voksen samfunnsborger*.

Måten utsagnene ble formulert på, gjør det mulig å koble sammen svarene i grupper. Dernest brukes svargruppene til å danne seg et bilde av oppfatninger av en konvensjonell representativt orientert samfunnsborger sammenlignet med oppfatninger av en mer aktivt deltakende orientert samfunnsborger.

2.2.1 Den konvensjonelle representativt orienterte samfunnsborger

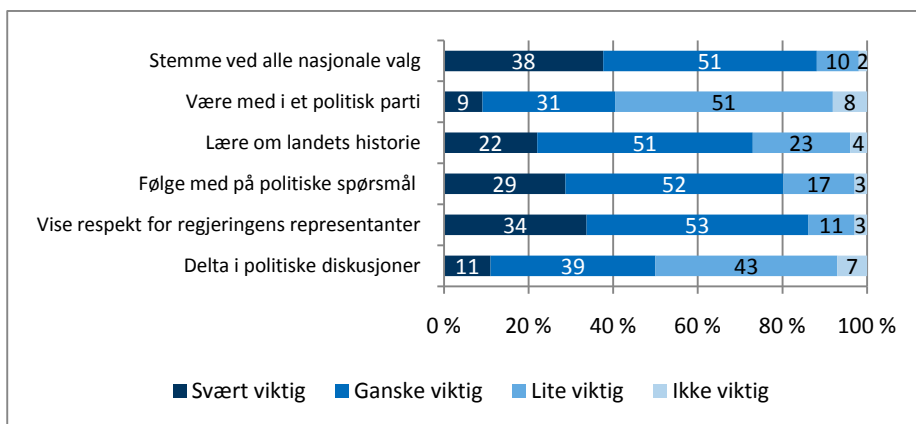
Her blir elevene presentert for utsagn som tilhører konvensjonelle og representative kjennetegn, men også noen som kanskje ligger litt i ytterkant av slike kjennetegn. Å stemme ved nasjonale valg, å følge med på politiske spørsmål og vise respekt for valgresultatet ved blant annet å respektere medlemmer av regjeringen, tilhører den første gruppen. Å diskutere politiske spørsmål og være med i et politisk parti er mer krevende, og elevene kan mene at en uten å gjøre det kan være en god samfunnsborger. Å lære om landets historie kan kanskje bli oppfattet som et litt spesielt kjennetegn. Vi antar at det særlig tenkes på den delen som angår demokratiets framvekst i forskjellige land, men det er langt fra sikkert at elevene har assosiert slik i sine svar.

Slik ser utsagnene ut: Hvor viktig er det for en god voksen samfunnsborger å gjøre følgende? Svaralternativene gikk fra *Svært viktig* til *Ikke viktig*.

- *å stemme ved alle nasjonale valg*

- å være med i et politisk parti
- å lære om landets historie
- å følge med på politiske spørsmål i aviser, radio, TV eller på internett
- å vise respekt for medlemmer av regjeringen
- å delta i politisk diskusjoner

Figur 2.3 Støtte til den representativt orienterte samfunnsborger. 8. trinn.



Elevenes svarfordeling viser en relativt sterk støtte til påstander knyttet til oppfatninger av en representativt orientert samfunnsborger. Det er viktig for en god voksen samfunnsborger å stemme ved valg, forberede seg ved å kjenne historie og nyhetsbilde, og også vise respekt for dem som har påtatt seg politiske verv. På den annen side er det bare halvparten av elevene som mener at et kjennetegn på den gode samfunnsborgeren bør være å delta i politiske diskusjoner. Enda færre, ca. 40 %, mener det er et viktig kjennetegn å være med i et politisk parti. Uten at vi dermed har sagt at det er *for få* av 8. trinns elevene som kan tenke seg det. Bare 8 % svarer for øvrig at det *ikke* er viktig.

For elevene på 9. trinn er svarene tilnærmet like med ett unntak. Andelen elever som ser det viktig å melde seg inn i et politisk parti synker med ti prosentpoeng til 30 %. Her kan det synes som at en får et annet resultat av undervisning enn ønsket. Det ser nesten ut som om økt kunnskap om system og politikk, vanligvis behandlet i lærebøker for 9. trinn, får flere til å dempe det som kjennetegn på en god samfunnsborger. Jo mer kunnskap om det å være en politiker elevene ser ut til å få, jo mer krevende synes det som at de oppfatter det.

Det er noen forskjeller på gutters og jenters svar på disse utsagnene. Noen flere jenter sier det er viktig å stemme ved nasjonale valg, mens noen flere

gutter sier det er viktig å melde seg inn i et politisk parti. Jentene vektlegger betydningen av å holde seg orientert om politikk fra media sterkere enn guttene, her er forskjellen 7 prosentpoeng. Når det gjelder viktigheten av å vise respekt for medlemmer av regjeringen (og dermed for et representativt resultat) sier 10 prosentpoeng flere jenter enn gutter at det er viktig.

2.2.2 Nordisk sammenligning

Den norske skåren på den internasjonale samlevariabelen er 51, mens alle de andre nordiske landene ligger under det internasjonale gjennomsnittet. En liknende kartlegging ble gjort i CivEd-studien for 10 år siden (Mikkelsen mfl. 2001, Torney-Purta mfl. 2001). Også da ble det utviklet en internasjonal skala med internasjonalt gjennomsnitt på 10. Skårene for de nordiske land på samlevariablene både i ICCS-studien og fra CivEd står i tabell 2.2.

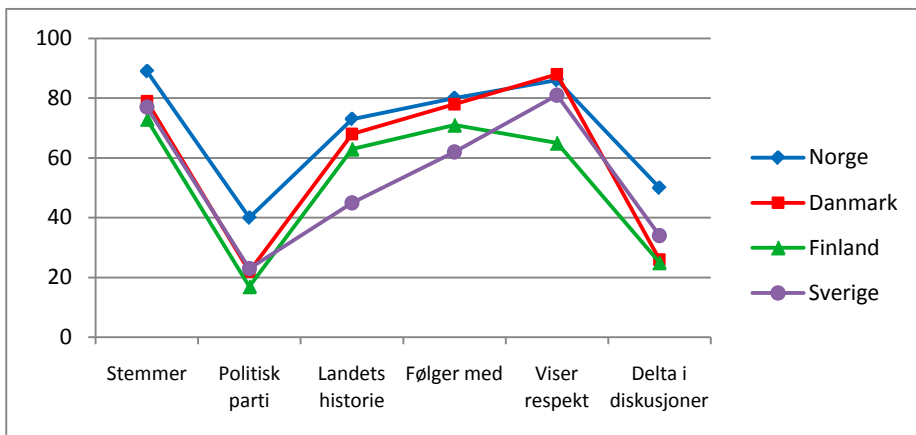
Tabell 2.2 Gjennomsnittlig skår for de nordiske land for støtte til den representativt orienterte samfunnsborger i ICCS (2009) og i CivEd i (1999)

År	Norge	Danmark	Finland	Sverige	Int.gj.snitt
ICCS 2009	51 (0,3)	48 (0,2)	45 (0,2)	46 (0,3)	50
CivEd 1999	9,3	9,3	9,1	9,4	10

Skalaene er ikke direkte sammenlignbare, men vi kan likevel se at det har skjedd to endringer fra 1999 til 2009. Først og fremst synes de norske elevenes støtte til den representativt orienterte samfunnsborger styrket ved at de norske elevene nå skårer over gjennomsnittet, i 1999 satt til verdien 10. I tillegg er den innbyrdes rekkefølgen mellom de nordiske elevene endret. Svenske elever ga i 1999 sterkest støtte. Nå gir de norske og de danske elevene mer støtte til betydningen av utsagnene enn de svenske elevene. For å få et mål på styrken i endringene kan vi spørre hva slags svarfordeling som ligger bak en slik skår. I figur 2.4 kan vi se prosentstøtten til de seks utsagnene i de nordiske landene.

Figuren viser at de norske elevene oftere enn elevene i de andre nordiske land mener at en demokratisk samfunnsborger stemmer ved valg, følger med på det som skjer, setter seg inn i historien og viser respekt for medlemmer av regjeringen. Relativt få elever i de andre nordiske land mener det er et kjennetegn ved en god, representativ samfunnsborger at han/hun deltar i diskusjoner. Og under halvparten av elevene svarer at det er et nødvendig kjennetegn å være med i et politisk parti. Det er likevel langt flere norske elever som svarer det, enn elever i de andre nordiske landene.

Figur 2.4 Svarfordelingen for svært enig / enig for støtte til den representativt orienterte samfunnsborger.



2.2.3 Noen sammenhenger

Hvis vi ser på mulige sammenhenger mellom oppfatningen av den representativt orienterte samfunnsborger og støtte til demokratiske verdier, skår for kunnskaper og ferdigheter, interesse for politikk og tillit til samfunnets institusjoner, finner vi følgende:

Tabell 2.3 *Sammenhenger (korrelasjoner) mellom oppfatninger av den representativt orienterte samfunnsborger og ... Elevsvar fra 8. trinn.*

Demokratiske verdier	Skår for kunnskaper og ferdigheter	Interesse for politikk	Tillit til institusjoner	Aktivt deltagende medborgerskap
0,22	0,00	0,30	0,33	0,60

Det synes ikke å være noen sammenheng mellom hvordan elevene skårer på kunnskaps- og ferdighetstesten og deres oppfatninger av den gode, representativt orienterte samfunnsborgeren. Oppfatningene synes å opptre uavhengig av elevenes kunnskaps- og ferdighetsskår. På en måte kan vi si at ønskede oppfatninger er *demokratisk fordelt*. Elever med gode kunnskaper og ferdigheter knyttet til demokratiet, og elever med relativt svake kunnskaper og ferdigheter gir nær den samme støtten til hva som kjennetegner den gode representativt orienterte samfunnsborgeren.

På den annen side er det sammenhenger mellom oppfatningen av samfunnsborgeren og elevenes interesse for politikk og deres tillit til institusjoner i samfunnet. At de samvarierer, betyr at når elevene svarer på én måte på et spørsmål, så kan man i noen grad vente bestemte svar på andre spørsmål. Korrelasjoner på minst 0,30 antyder tydelig samvariasjon i svarene fra elevene.

2.3 Den deltakerorienterte samfunnsborger

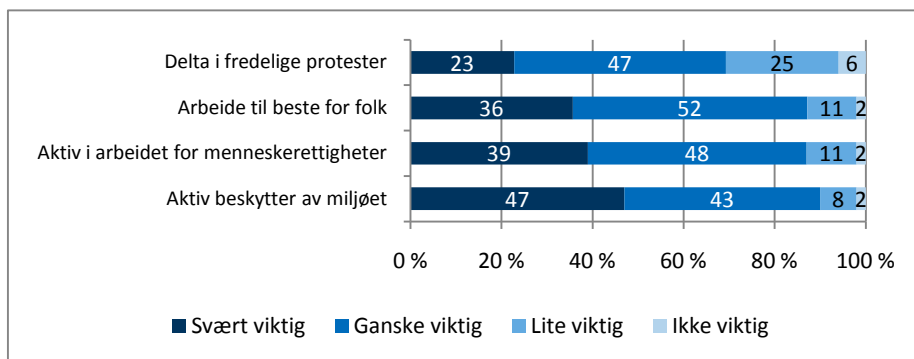
Elevene tok stilling til fire påstander som blir brukt til å karakterisere oppfatninger av en *aktivt deltakerorientert samfunnsborger*. To påstander dreier seg om å vise positiv interesse for to politiske områder: miljø og menneskerettigheter. To andre påstander dreier seg om det er viktig å vise vilje til å protestere og arbeide for folks beste.

Dette er utsagnene ut som elevene tok stilling til ved å krysse for fire alternativer fra *Svært viktig* til *Ikke viktig*:

- *å delta i fredelige protester mot lover som oppfattes som utrettferdige*
- *å arbeide til beste for folk i lokalsamfunnet*
- *å være aktiv i arbeidet for menneskerettigheter*
- *å være aktiv i arbeid for å beskytte miljøet*

Svarfordelingen gjengitt i figur 2.5. viser at de norske 8. trinnselevene gjennomgående gir sterk tilslutning til påstandene.

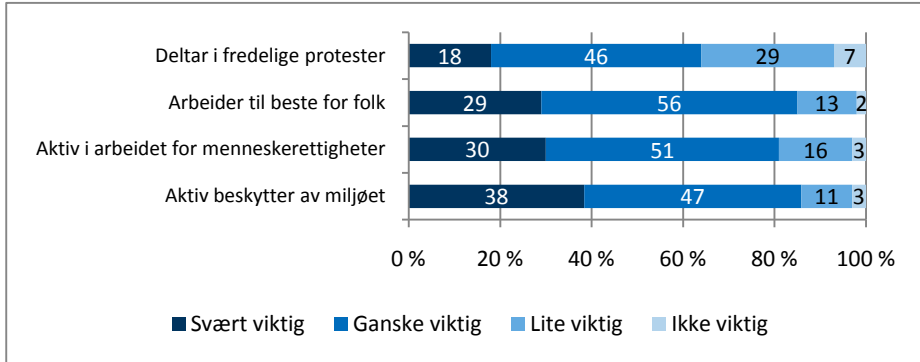
Figur 2.5 Støtte til påstander om en aktivt deltakerorientert samfunnsborger. 8.trinn.



Ni av ti norske 8. trinnselever mener det er *svært viktig* eller *ganske viktig* å være aktiv i arbeidet for å beskytte miljøet. Også de andre påstandene får sterk støtte. Arbeid med menneskerettigheter og miljø er emner for skolens arbeid både på mellomtrinn og ungdomstrinn. Og både i skolen og i et vanlig hjem legges det stor vekt på verdien av å ta vare på hverandre og også arbeide for folks beste. Den fjerde påstanden handler om deltakelse i fredelige protester, noe som også et stort flertall av de norske elevene svarer er et viktig kjennetegn på den gode samfunnsborger.

Elevene på 9. trinn svarer ganske nær 8. trinnseleven. Det framgår av figur 2.6.

Figur 2.6 Støtte til påstander om en aktivt deltakerorientert samfunnsborger. 9.trinn.



Figuren for 9. trinn viser at andelen elever som svarer *svært viktig* på kjennetegnene, synker for alle fire indikatorer. Mest synker andelen for viktigheten av aktivt å beskytte miljøet. For alle fire indikatorer stiger andelen for *lite viktig*. En tolkning av denne endringen kan være at 9. trinnselevenenes hoder fylles av andre tanker enn de samfunnsmessige. En annen tolkning kan være at de legger mer interesse og realisme inn i svarene og svarer i mindre grad slik de tror skole og lærer og for den saks skyld samfunnet, ønsker at de skal svare.

Også her finner vi noen forskjeller i gutters og jenters svar. Jentene tillegger for eksempel miljøkjennetegnet 10 prosentpoeng større viktighet enn guttene gjør.

2.3.1 Nordiske likheter og forskjeller

De norske elevene på 8.trinn får høyere skår på samlevariabelen enn de gjør i andre nordiske land. Norge er det eneste av de nordiske landene der elevene gir svar som ligger over det internasjonale gjennomsnittet på 50. Internasjonalt har mange elever i mange land svart enda oftere på at disse påstandene er *viktige* eller *svært viktige* kjennetegn på den gode samfunnsborger. Det kan virke som de nordiske elevene er *litt* tilbaketrukkent i sine svar når de gjennomgående svarer på en måte som gir samleskår under det internasjonale gjennomsnittet.

Norge var også det eneste nordiske landet med skår over det internasjonale gjennomsnittet i CivEd i 1999. Skåren på samlevariabelen for en aktivt deltakerorientert samfunnsborger går fram av tabell 2.3.

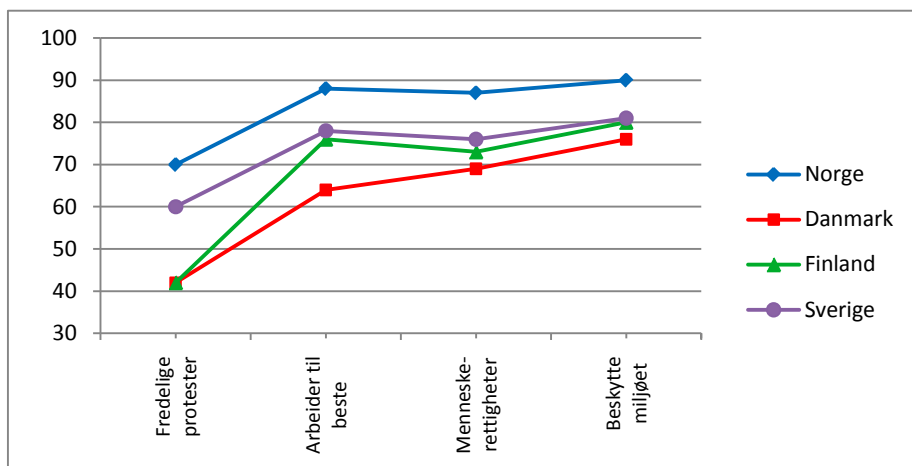
Svarfrekvensene for de fire påstandene forteller hva som ligger bak disse samlevariablene. I figur 2.7 kan vi se at de norske elevene uttrykker sterkere enighet i påstandene enn elevene i de andre nordiske landene. Størst er forskjellen i andelen som svarer svært viktig/viktig på påstanden om at en god samfunnsborger deltar i fredelige protester. Litt over 40 % støtte i Finland og

Tabell 2.4 Gjennomsnittlig skår for de nordiske land for betydningen av den aktivt deltakerorienterte samfunnsborger i ICCS (2009) og CivEd (1999). Standardfeil i parentes.

År	Norge	Danmark	Finland	Sverige	Int.gj.snitt
ICCS 2009	51 (0,3)	44 (0,2)	46 (0,2)	48 (0,3)	50
CivEd 1999	10,2	9,5	8,9	9,8	10

Danmark mot ca. 70 % støtte hos de norske elevene. Vi kan trygt si at de norske elevene gir sin støtte til en mer aktivt orientert samfunnsborger. Noe som er i tråd med den vekt som dette tillegges i målsetningene for skolen. I figur 2.7 er prosentfordelingene som ligger bak samlevariablene på alle de fire påstandene gjengitt.

Figur 2.7 Svarfordeling for Svært viktig / Viktig for fire påstander om den aktivt deltakerorienterte samfunnsborger.



2.3.2 Noen sammenhenger

Elevene i Norge støtter disse påstandene på en måte som gjør at det kan sies at de norske er mer deltakerorienterte enn elevene i de andre nordiske landene. Et interessant spørsmål å besvare, er om denne orienteringen synes å gi større oppslutning i interesse og planer for handling. Oppstillingen av korrelasjoner i tabell 2.5 gir noen antydninger.

Tabell 2.5 Sammenhenger (korrelasjoner) mellom oppfatninger av den aktivt deltakerorienterte samfunnsborger og...

Demokratiske verdier	Skår for kunnskaper og ferdigheter	Interesse for politikk	Planer for deltakelse	Tillit til institusjoner
0,35	0,11	0,24	0,23	0,27

Korrelasjonene viser en sammenheng mellom støtte til den aktivt deltakerorienterte samfunnsborger og interesse for politikk og mulig deltakelse. Sammenhengen mellom støtte til den aktivt deltakerorienterte samfunnsborger og elevenes samlede kunnskaper og ferdigheter er også her ganske svak, jfr. den manglende sammenhengen dokumentert i forrige avsnitt om den representativt orienterte samfunnsborger i tabell 2.3. Sammenhengen mellom elevenes støtte til demokratiske verdier og deres støtte til denne mer aktivt orienterte samfunnsborgeren er tydeligere med en korrelasjon på 0,35. Det forklarer 12 % av variansen mellom de to variablene. Det forklarer hvor stor andel av variansen i den ene variabelen som er felles (i mange tilfeller kan *forklares*) med den andre variabelen.

I CivEd studien var elevenes støtte til den deltakerorienterte samfunnsborger kraftigere enn støtten til den representativt orienterte. Jannicke Stray Heldal (Stray Heldal 2010) drøftet dette forholdet i sin doktoravhandling og mente at spørsmålene som dannet den representativt orienterte samfunnsborger i noen grad ligger utenfor elevenes erfaringshorisont. De kan først stemme når de fyller 18 år. Og svært få elever under 16 år er medlem i et politisk parti.

I ICCS er ikke lenger denne forskjellen i støtte tilstede. De norske elevene svarer på betydningen av kjennetegnene på en måte som sterkere sidestiller den representativt orienterte og den deltakerorienterte samfunnsborger. Støtten til kjennetegnene på den representative samfunnsborger har økt, men ikke på bekostning av støtten til den deltakerorienterte. Kanskje skyldes dette at det representative demokratiet indirekte er brakt inn i elevenes erfaringshorisont gjennom aktiviteter i skolen.

2.4 Å være lovlydig og arbeide hardt

To kjennetegn ved en samfunnsborger som ikke er tatt inn i samlemålene er knyttet til lovlydighet og til arbeidsmoral. Elevene fikk spørsmålet om et viktig kjennetegn på den gode samfunnsborger er

- *å arbeide hardt*
- *å alltid adlyde lovene*

Tabell 2.6 og 2.7 viser hvordan elevene på 8. og 9. trinn og jenter og gutter svarte på utsagnene.

Tabell 2.6 Svarfrekvenser om å arbeide hardt for 8. og 9. trinn, jenter og gutter. Prosent.

Å arbeide hardt	Svært viktig	Ganske viktig	Lite viktig	Ikke viktig
8. trinn	32	54	12	2
9. trinn	29	53	15	3
9. trinn jenter/gutter	27/30	54/52	16/14	2/4

Tabell 2.7 Svarfrekvenser om lovlidighet for 8. og 9. trinn, gutter og jenter. Prosent.

Å alltid adlyde lovene	Svært viktig	Ganske viktig	Lite viktig	Ikke viktig
8. trinn	49	39	9	3
9. trinn	41	44	12	3
9. trinn jenter/gutter	42/41	47/41	10/14	2/5

Et stort flertall av elevene svarer på en måte som indikerer god arbeidsmoral, det å arbeide hardt er *viktig*. Også en høy grad av lovlidighet indikeres når over 85 % svarer at det er svært eller ganske viktig. Det er en svak tendens til at de som synes det er *lite viktig* øker fra 8. til 9. trinn, men tendensen er svært svak. Det er heller ikke vesentlige forskjeller på gutters og jenters svar på disse spørsmålene.

2.5 Demokratiske verdier og oppfatninger av samfunnsborgerskap.

Tabell 2.8 Forskjeller mellom Norge og andre land på samlemål for demokratiske verdier og oppfatninger av den gode samfunnsborger, og samlemålenes sammenheng med kjønn, klasstrinn og ICCS's kunnskaps- og ferdighetstest. DK= Danmark, SV=Sverige, SF= Finland.

Navn på samlevariabel () = Antall spørsmål inkludert i samlemålet	Forskjell mellom kjønn (8.trinn)	Endring fra 8. til 9. trinn	Korrelasjon (r) med ICCS-test 8.trinn	Norske 8.klassinger sammenlignet med andre (9. i parentes)			
				NO	DK	SF	S
Demokratiske verdier (5)	Liten forskjell	Nær likt	0,30	51 (51)	50	49	51
Den representativt orienterte samfunnsborger (6)	Liten forskjell	Nær likt	0,00	51 (51)	48	45	46
Den deltakerorienterte samfunnsborger (4)	Liten forskjell	Ingen økning	0,11	51 (51)	44	45	46

2.6 Hovedtrekk kapittel 2

- *En stor andel norske elever støtter demokratiske verdier som ytringsfrihet og frihet til å velge sine ledere.*
- *Norske elever er noe tilbakeholdne når det gjelder offentlig kritikk av myndighetene. Få elever kan akseptere voldelige ytringer.*
- *Norske elever uttrykker støtte til demokratiske verdier litt over det internasjonale gjennomsnittet.*
- *Norske elever er sterkt mot statlig eierskap og monopolisering av aviser*
- *Nordiske elever er noe tilbakeholdne til at den gode samfunnsborger er medlem av et politisk parti.*
- *Norske elever gir sterk støtte til ideelle oppfatninger av en representativt orientert samfunnsborger – sterkest støtte i Norden.*
- *Norske elever gir støtte til at den gode samfunnsborger er aktivt deltakerorientert – igjen sterkest støtte i Norden.*
- *Det er en sammenheng mellom norske elevers støtte til en representativt orientert samfunnsborger og deres interesse for politikk og tillit til samfunnets institusjoner.*
- *Oppslutningen om den gode samfunnsborger synes relativt uavhengig av elevenes kunnskaper og ferdigheter. Den synes demokratisk fordelt.*
- *Et stort flertall av elevene svarer at det er viktig å arbeide hardt og adlyde lovene.*

KAPITTEL 3

Holdninger som er betydningsfulle for demokrati og medborgerskap

Dag Fjeldstad

Dette kapitlet behandler elevenes politiske selvbilder og deres holdninger til kvinners, etniske gruppers og innvandreres rettigheter. Kapitlet kartlegger elevenes tillit til viktige institusjoner i samfunnet. Det ser også på elevenes holdninger til myndighetenes mulige inngrep i borgerrettigheter hvis landets sikkerhet er truet. I tillegg undersøker kapitlet elevenes oppfatninger av religionens betydning på det personlige plan og i samfunnet. Holdningsprofilene blir satt i sammenheng med kunnskapsskår og med faktorer som kjønn, sosial og språklig bakgrunn.

Den som klarer å dyrke demokratiske holdninger i sitt eget sinn, er bedre rustet mot fristelsen til å ville frata andre verdighet og redusere vanlige folk til tjenere.

Det er Stein Ringen, professor i sosiologi ved universitetet i Oxford, som i sitatet ovenfor kaster lys over holdningenes betydningsfulle plass i en demokratisk beredskap (Ringen 2008). Intellektuelle ferdigheter i form av språk, kunnskap og evne til argumentasjon bør opptre hånd i hånd med emosjonelle kvaliteter i det demokratiske samspillet med andre. Til sammen definerer de det som kan kalles en demokratisk innstilling.

To forskningsspørsmål ligger til grunn for kartleggingen av noen aspekter ved elevenes holdningsprofiler. Det første er generelt formulert i forskningsspørsmål 3:

I hvilken grad er unge mennesker interessert i og disponert for å delta i samfunnsliv og politikk [...]

Studien antar at holdningssettene som behandles nedenfor inngår i en slik disposisjon. I tillegg til ICCS' eget rammeverk (Schulz m.fl. 2008), er det nærliggende å vise til OECDs arbeid med å utvikle en skjematisk oversikt over krysskulturelle komponenter som er viktige i begrepsuttrykket ”livslang læring”. Dette kan oppfattes som en ekvivalent til begrepet dannelse i den

forstand at ”utdannelse gjør man seg ferdig med, dannelsen pågår hele livet”. OECD peker på tre lærings- og dannelseskomponenter:

1. evne til å bruke redskaper i form av språk, symboler og teknologi interaktivt
2. evne til å samhandle i heterogene grupper
3. evne til å handle selvstendig (”acting autonomously”).

Den første komponenten dreier seg om ”instrumentelt” problemløsende ferdigheter som ofte identifiseres som skolekunnskap. Komponent 2 karakteriseres ved behovet for å kunne håndtere mangfold i pluralistiske samfunn og ved betydningen av empati og sosial kapital. Komponent 3 beskrives blant annet ved at selvstendig handlingskapasitet innebærer behovet for å forsvare egne rettigheter og å ta ansvar, og ved behovet å utvikle egen identitet og å sette seg mål i en kompleks verden (Winther-Jensen 2004, Knain 2002). PISA-undersøkelsene går dypt inn i måling av bestemte elevkunnskaper og ferdigheter i komponentgruppe 1 (lesing, naturfag og matematikk). ICCS-studien kartlegger på tilsvarende måte elevenes demokratirelevante kunnskaper. I tillegg har den ambisjoner om å fange opp elementer i gruppe 2 og 3 ved å anta at disse også omfatter holdninger som har innflytelse på demokratisk dannelselse i form av evne til *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet*. Disse tre stikkordene viser til bestanddeler i Wolfgang Klafkis berømte dannelsesoppfatning, og de synes å ligge svært nær det OECD har formulert som komponent 2 og 3 i sin oppfatning av livslange læreforløp. Både OECD og Klafki derfor peker mot et demokratisk sinnelag som en – blant mange – forutsetninger for samfunnsborgerskap og demokratisk deltagelse (Klafki 1985, Tønnesen og Tønnesen 2007, Fjeldstad og Mikkelsen 2008). Sosiologen Ragnvald Kalleberg (Kalleberg 1999) har foreslått at

en dannet samfunnsborger er et menneske som både kan se konkrete individer, tunge strukturer og historiske tradisjoner – uten å miste evnen til å handle ansvarlig.

Definisjonen kan oppfattes som en konsentrert sammenfatning av hovedtrekk i en demokratisk dannelselse ved at den ”snakker med” både ICCS rammeverk, OECD avgrensinger og med Klafkis tanker, og ved at den omfatter kunnskaper, holdninger og handlingsvilje som forutsetninger for å kunne ”delta i samfunnsliv og politikk”, jfr. forskningsspørsmål 3.

Det andre spørsmålet er mer spesifikt formulert i forskningsspørsmål 4:

Hvilken oppfatning har unge mennesker av nye trusler mot det sivile samfunn og av svar på slike trusler [...]

Spørsmålet har et sterkt aktualitetspreg: det viser til dramatiske endringer i verden etter den forrige demokratistudien i 1999. Det er selvsagt nærliggende å tenke at formuleringen ”nye trusler” viser til moderne global terrorisme – selv om påstandene som skal fange opp holdninger på dette feltet ikke eksplisitt bruker ordet terrorisme (se figur 3.15). Det er også et poeng at påstandene

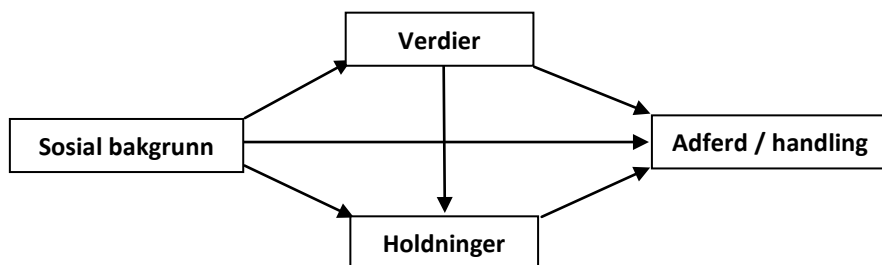
ikke egentlig kartlegger elevenes *oppfatning* av trusler, men deres holdning til potensielle *reaksjoner* fra myndighetene når et lands sikkerhet er truet.

3.1 Holdninger

En holdning kan defineres som en beredskapstilstand som er organisert gjennom erfaring og som utøver en dynamisk og dirigerende innflytelse på individets reaksjoner overfor de stimuli som holdningen omfatter (Allport 1935). I mindre detaljert forstand er en holdning en mental oppfatning eller følelse om ideer, personer, objekter, situasjoner og/eller relasjoner. Vanligvis betraktes holdninger som noe smalere disposisjoner enn verdioppfatninger (value beliefs): holdninger kan endres over tid og er antagelig ikke så dypt rotfestet som verdier (Hellevik 1996). Holdninger er heller ikke nødvendigvis satt sammen til integrerte holdningssett i den enkelte; holdninger kan stå i motsetning til hverandre (Schulz op. cit.). Derfor er det viktig å være oppmerksom på endringspotensialet i holdninger og den mulige mangel på konsistens i dem når det dreier om forsøk på å kartlegge svært unge menneskers holdninger til spørsmål som kan være vanskelige og kontroversielle i politikk, kultur og samfunnsliv. Ungdom i begynnelsen av tenårene *er* i utvikling hva gjelder oppfatninger av og begrunnelser for politisk-etiske standpunkter (Kohlberg mfl. 1983, Colby & Kohlberg 1987, Mackey 1991). Samtidig preges unge mennesker av både skråsikkerhet og usikkerhet, av stiv sinn og tvil (Stafseng 1996). Det er med andre ord grunn til å anta at holdninger i denne aldersgruppen vil være preget av endra mindre stabilitet enn i befolkningen for øvrig.

I tråd med definisjonen ovenfor, henger holdninger sammen med sosial bakgrunn, og med individets *erfaringer* i videre forstand, som antydnet i figur 3.1.

Figur 3.1



Å erfare betyr å *reise gjennom*. Det er nettopp på ”reiser” gjennom sosiale landskaper individet mottar stimuli som avleirer seg i bevisstheten, og som i sin tur omformes til mer eller mindre eksplisitte og eventuelt språklig formulerte holdninger. Individets egen behandling av stimuli er et viktig moment i dette forløpet: samfunnsvitenskapelig sett er det ingen mekanisk årsaks-

sammenheng mellom sosial bakgrunn, holdninger og handlinger – selv om det kan påvises mønstre og regelmessigheter i forholdet mellom dem (Bourdieu 1995, Ingelhart 1990, Hellvik 1996). Samfunnsvitenskapen gir rom for mange virkelighetsforståelser (Reichelt 1986). Vi tvinges til å anta at mennesket formes både av sin fortid og sin samtid, av bevisste og underbevisste forhold. Samtidig er det også er i stand til å *velge* hvilken vekt og betydning slike forhold skal tillegges i egen livsverden (Østerberg 1993). Mennesket blir skapt av sin verden og skaper sin verden (Berger & Luckmann 1966/1987). Pedagogen Albert Bandura har foreslått begrepet *resiprok determinisme* (gjensidig påvirkningskraft) for å beskrive denne vekselvirkningen mellom mennesket som subjekt og objekt innenfor rammen av sine sosiale omgivelser og sitt meningsunivers (Bandura 1986). I beskrivelsen av *Formålet med faget* i læreplanen for samfunnsfag i K06 er lignende synspunkter på eleven som potensielt aktiv medborger utformet slik:

Mennesker samhandler gjennom språk og uttrykksformer preget av den kulturen de vokser inn i. Som reflekterende individ kan mennesket forme seg selv. Som politisk individ kan mennesket påvirke sine omgivelser. Som moralsk individ er mennesket ansvarlig for konsekvensene av sine handlinger.

Samfunnsfaget skal derfor utdype forståelsen av forholdet mellom samfunnslivet og det personlige liv og stimulere til erkjennelse av mangfoldet i samfunnsformer og levestett.

Vi nevner disse teoretiske momentene som en bakgrunn for mulige tolkninger av holdningsmønstre hos elevene, og for å unngå for absolutte slutninger fra de kvantitative fordelingene som presenteres nedenfor: holdninger (kan) endres – og holdninger er ikke handlinger, men handlingsdisposisjoner som aktiveres og utløses i bestemte sosiale situasjoner. Slike situasjoner kan bare metoder som ikke brukes i ICCS eventuelt si noe om. Generelt vil det alltid være vanskelig å fastslå om en handling kan tilbakeføres til et enkelt motiv i form av en holdning. Hvordan skal man forstå den broen som går fra motivene til handlingene, spør idéhistorikeren Espen Schaaning. ”Er våre valg og handlinger direkte følger av de tilgrunnliggende motivene?” (Schaaning 2008). Han tilføyer: ”I så fall har vi ingen fri vilje [...]” Men nettopp av denne grunn er studier av demokratirelevante holdninger viktige! I tråd med sitatet som innleder dette kapitlet, kan kunnskap om elevenes holdninger gi antydninger om deres *sinnelagsdemokratiske* beredskap (Innst. S nr. 15 1995/96) – og slik sett gi skolens *demokratiundervisning* et godt grunnlag for refleksjon over det komplekse forholdet mellom holdninger og handlinger.

Studien undersøker åtte hovedgrupper av holdninger hos elevene:

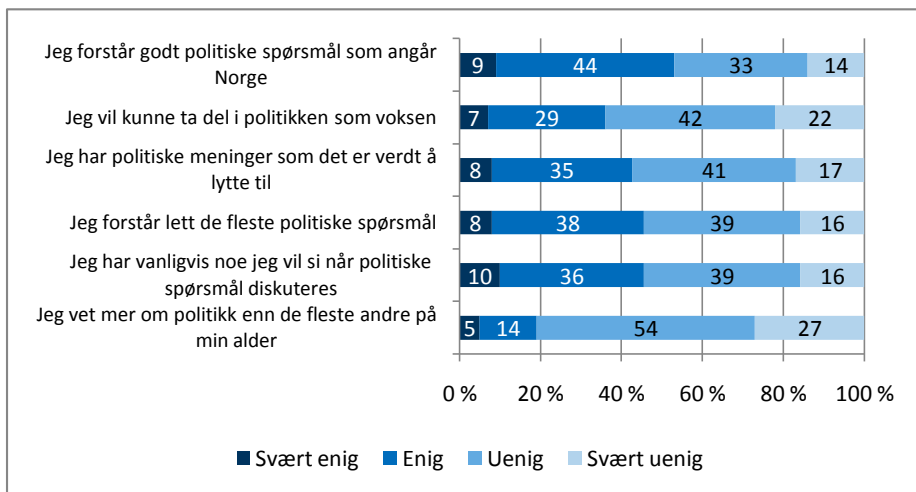
1. Selvtillit (self-concept) og egenmestring (self-efficacy) i relasjon til politikk
2. Støtte til kvinners rettigheter
3. Støtte til etniske gruppers rettigheter
4. Støtte til innvandreres rettigheter
5. Tillit til institusjoner i samfunnet

6. Holdninger til muligheter for borgere fra andre europeiske land (Europamodulen)
7. Holdninger til innskrenkninger i borgerrettigheter når landets sikkerhet er truet
8. Holdninger til religionens plass i samfunnet

3.2 Elevenes politiske selvbilder

Politisk selvtilitt (*self-concept in politics*) – i form av tro på egen evne til å vite, forstå, mene noe om politikk – er en viktig demokratisk dannelsesressurs (Klafki op. cit.) som kan bidra til å ”utløse deltakelse i politikken når det synes på sin plass” (Martinussen 2003). Politisk selvtilitt øker med økende utdanning, organisasjonstilknytning og økonomisk evne, og dermed med alder (Martinussen *ibid.*). Fordelingen som vises i figur 3.2 er derfor virkelig et øyeblikksbilde, en scanning av et selvbilde som i relativt nær framtid vil endre seg for mange av elevene. Øyeblikksbilder av elevene er likevel interessante, ikke minst i skole- og klasseromssammenheng – fordi kunnskap om elevenes forutsetninger kan bidra til utforming av konkret undervisning: hva er nyttig i den aktuelle situasjon?

Figur 3.2 Politisk selvtilitt. 8. trinn. Prosent.

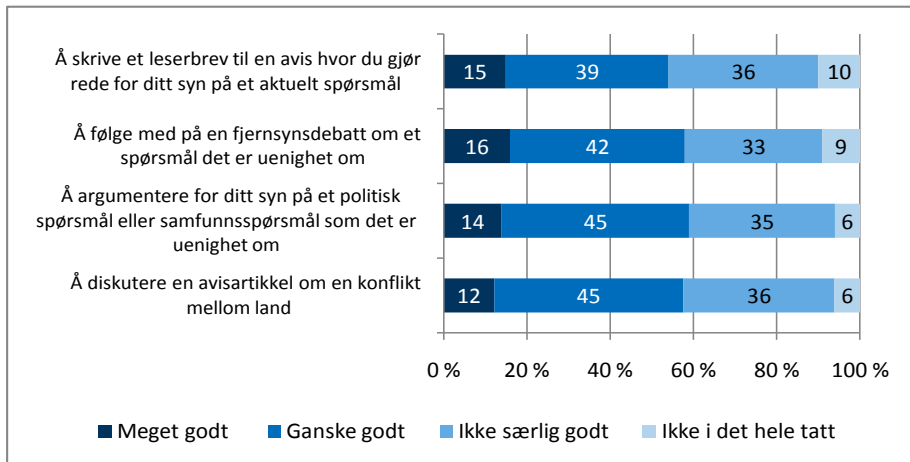


Svarfordelingen i figur 3.2 tyder på at relativt få elever (1 av 5) synes de *vet* særlig mye om politikk. Det kan være sant. Men fordelingen kan også henge sammen med en slags omvendt ”Pygmalioneffekt” (Rosentahl og Jacobson 1968/1992). Det vil si at man svarer, handler eller utvikler seg i tråd med formulerte forventninger: elevene oppfatter at det kanskje ikke er særlig kult å *vite* mye om politikk, eller at slik kunnskap ikke verdsettes høyt av medelever

– i motsetning til kunnskap på områder som kan bidra til forhøyet status blant jevnaldrende. På den annen side synes den politiske selvtiliten å være vesentlig mer utbredt når det gjelder å forstå politiske spørsmål og bidra i politiske diskusjoner: ser vi bort fra spørsmål 5 om å kunne ta del i politikken som voksen, har omkring halvparten av elevene et positivt bilde av sin politiske beredskap. Dette kan muligens oppfattes som et misforhold mellom kunnskap og ferdighet, eller mer negativt mellom evne og vilje. Samtidig kan det være uttrykk for en selvforståelse som knytter ”politiske spørsmål” til verdispørsmål i mer allmenn forstand. Og i slike spørsmål har elevene vanligvis mye på hjertet (se kapitel 6).

I ICCS kartlegges også egenmestring (*self-efficacy*) av politisk relevante spørsmål ved hjelp av et spørsmålssett med overskriften: *Hvor godt tror du at du ville mestre følgende aktiviteter? Svaralternativene er meget godt, ganske godt, ikke særlig godt og ikke i det hele tatt.* Figur 3.3 viser fordelingen på fire av spørsmålene som direkte og indirekte dreier seg om deltakende politisk virksomhet

Figur 3.3 Syn på egenmestring. 8. trinn. Prosent.



Svarfordelingen synes å bekrefte det positive selvbildet som skisseres i figur 3.2: Den antyder at mellom 50 % og 60 % av elevene både tror at de forstår og kan være bidragsytere i forskjellige former for offentlighet – og i så fall går det deliberative demokratiet (samtaledemokratiet) en lysende framtid i møte! Spørsmålet er om denne monumentale selvoppfatningen er hinsides enhver virkelighet. Det fins ikke pålitelige tall som sier noe om norske 8.trinnslevers faktiske muntlige ferdigheter og skriveferdigheter. *Lesekompetanse* kartlegges derimot i PISA-undersøkelsen. Og vi kan anta, som for eksempel OECD, at en viss leseferdighet er nødvendig for å kunne ”engasjere seg i skrevne tekster [...] for å utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet” (Winther-

Jensen, Roe 2010). Mestringsspørsmålene i figur 3.3. gir eksempler på former for deltakelse som indirekte og direkte kan være koblet til lesing. På den bakgrunn er det interessant å merke seg et oppsummerende punkt fra PISA-rapporten i 2010: *Norske elever presterer relativt svakt på oppgaver som krever konsentrasjon og nøyaktig lesing, og der språket er «voksent» eller akademisk.* Dette gjelder i større grad guttene enn jentene (Kjærnsli og Roe 2010). Samtidig er det viktig å understreke at vi her snakker om elever som ennå ikke er 14 år og som derfor er i kontinuerlig utvikling mot mer sofistikert beherskelse av nødvendige deltakelsesferdigheter.

Samlevariabelen for egenmestring av politiske spørsmål har som alle andre samlevariabler, et internasjonalt gjennomsnitt på 50 poeng og et standardavvik på 10. Gjennomsnittskårene for de fire nordiske land er: Danmark = 49,6; Finland = 45,8; Norge = 50,1 og Sverige = 49,0.

Elevenes politiske selvtillit synes å samvariere signifikant med kunnskapsskår på begge klassetrinn. På 8. trinn $r = 0,26$; på 9. trinn $r = 0,33$. I tabell 3.1 vises sammenhengen mellom høy politisk selvtillit (svært enig/enig i påstandene i figur 3.2), lav politisk selvtillit (uenig/svært uenig i påstandene) og kunnskapsskår. Sammenhengen mellom de to variablene er antagelig resiprok: Kunnskap nærer selvtillit, og selvtillit forsterker tilegnelse og bearbeidelse av kunnskap. Forskjellige former for selvtillit kan derfor oppfattes som grunnlag for strategier i elevens læring (Hopfenbeck 2010).

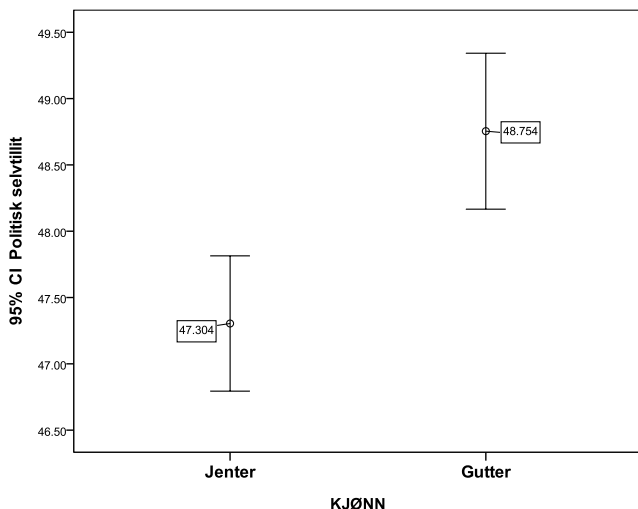
Tabell 3.1 Politisk selvtillit og kunnskapsskår. Høy selvtillit = øverste kvartil; lav selvtillit = nederste kvartil. 8. og 9. trinn. Poeng.

	8.trinn		9.trinn	
	Høy selvtillit	Lav selvtillit	Høy selvtillit	Lav selvtillit
Kunnskapsskår	550	488	586	507

Sammenhengen mellom variablene i tabell 3.1 er imidlertid ikke så entydig for alle som den kan se ut til: også på 8. trinn gjør jentene det som kjent bedre på kunnskapstesten (527) enn guttene (504), men uttrykker likevel signifikant lavere politisk selvtillit. Dette vises i figur 3.4.

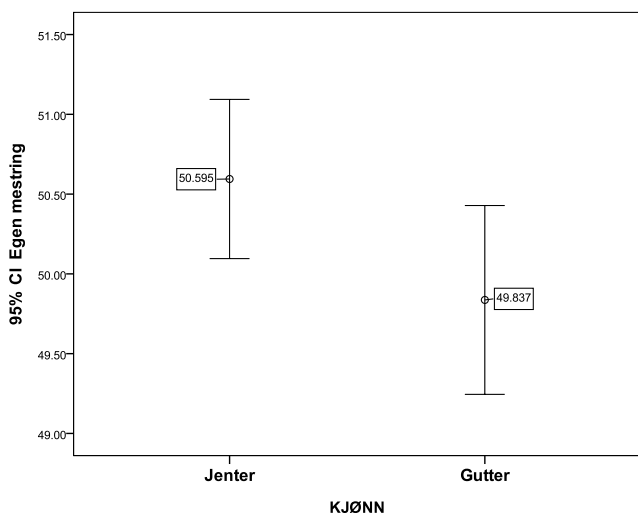
Fremstillingen i denne grafen illustrerer forskjellene i gjennomsnittsskår for hver undergruppe sammen med konfidensintervallene for gruppene; det vil si det intervallet som gjennomsnittet av hele den norske elevpopulasjonen med 95 % sannsynlighet ligger innenfor (Lie og Caspersen 2007). Ved å se på ”stolpene” i figurene, kan man ofte si om forskjellene er signifikante eller ikke: i det første tilfellet overlapper stolpene ikke hverandre, i det andre gjør de det (forskjeller kan likevel være signifikante selv om stolpene overlapper hver andre *noe*).

Figur 3.4 Politisk selvtilit og kjønn. Gjennomsnittsskår. Poeng. 8. trinn.



Det motsatte mønsteret kommer til syne når det gjelder oppfatningen av egenmestring. Jentene ligger noe høyere enn guttene i synet mestrings-ferdigheter, selv om forskjellen her ikke er signifikant. Dette vises i figur 3.5. Forskjellene i mestringsferdigheter slik de kan registreres på 8. trinn forsterkes på 9. trinn, der forskjellene er signifikante for begge variablene. Det kan altså virke som om guttenes generelle politiske selvtilit får et noe mer beskjedent uttrykk når den konkretiseres til ferdigheter som innebærer diskusjon, skriving og argumentasjon.

Figur 3.5 Syn på egenmestring mot kjønn. Gjennomsnittsskår. Poeng. 8. trinn.



3.3 Politisk selvtillit sammenlignet med andre land

I dette avsnittet sammenlignes politisk selvtillit og kunnskapsskår for elever på samme alder (ca. 14,7 år). For Norge er det elevene på 9. trinn. De norske elevenes politiske selvtillit ligger litt, men ikke signifikant lavere enn det internasjonale (50) og det europeiske gjennomsnittet (49): i Norge er skåren 48 (jenter 47, gutter 49). I Norden viser danske elever høyest skår for politisk selvtillit (50), finske lavest (45).

De finske elevenes relativt lave gjennomsnittsskår på denne variabelen kan virke merkelig i lys av at de er ”vinnerne” på kunnskapstesten (gjennomsnitt = 576 poeng). En analyse av enkelt svar på samlevariabelen for selvtillit (jfr. tabell 3.1) for de 25 % beste finske elevene – dvs. det øverste kvartilet med kunnskapsskår som i Finland betyr > 634 poeng – tyder på at gode kunnskaper faktisk kan lede til det motsatte av den gjensidige sammenhengen med som er antydnet ovenfor: De flinkeste finske elevene er mer tilbakholdene med å tilskrive seg selv politisk selvtillit enn de 25 % flinkeste norske som har > 615 poeng. Forskjellene er vist i tabell 3.2.

Tabell 3.2. 75 %-kvartilene for kunnskapsskår i Norge (> 615) og Finland (> 634) og høy politisk selvtillit. * Prosent.

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander om deg og politikk	Norge	Finland
1. Vet mer om politikk enn de fleste på min alder	34	34
2. Har noe jeg gjerne vil si når politiske spørsmål diskuteres	68	48
3. Forstår lett de fleste politiske spørsmål	64	47
4. Har politiske meninger det er verdt å lytte til	60	32
5. Vil kunne ta del i politikken som voksen	48	58
6. Forstår godt politiske spørsmål som angår Norge (Finland)	70	38

* Høy politisk selvtillit = svært enig/enig i spørsmålene i tabellen

En like stor andel av finske og norske 9.trinnselever synes altså at de vet mer om politikk enn de fleste på sin alder. Men samtidig er betydelig færre blant de finske med på at har de egenskapene som framgår av spørsmål 2, 3, 4 og 6. Det er mulig at vi står overfor en lett brautende ubeskjedenhet i denne norske elevgruppen, mens den finske preges av den motsatte holdningen: gode kunnskaper kan tenkes å formidle en forståelse av hvor sammensatte og vanskelige mange politiske spørsmål faktisk er.

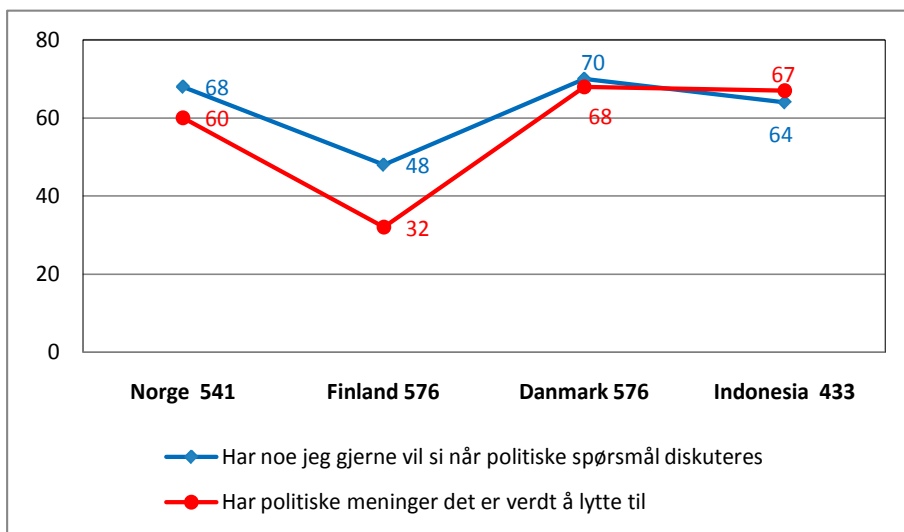
I sammenheng med norske elevers selvvrurdering i naturfag sammenlignet med de faktiske resultatene sett i internasjonalt perspektiv, kommenterer PISA-rapporten i 2007:

En naturlig fortolkning av det tilsynelatende paradoksale i at elever i land som skårer høyt, har lav selvvrurdering, er etter vår mening denne: Selvvrurdering er i stor grad formet ut fra tidligere erfaringer, og hvis kravene har vært lave, vil elevene bygge opp en oppfatning om at de har god faglig kompetanse (Kjærnsli m.fl. 2007).

Det er ikke usannsynlig at vi står overfor en lignende dynamikk for relasjonen mellom elever som skårer høyt på ICCS-testen for demokratikunnskap, og oppfatningen av politisk selvtilitt: når undervisningen dreier seg om politikk-relevante emner kan lærerne tenkes å gi elevene anerkjennende feedback på basis av relativt lave krav til ferdighetsbeherskelse slik den er kartlagt i figur 3.1 – og dermed bidra til en selvoppfatning av litt tvetydig karakter: hvor godt fundamentert er den?

For å utdype denne sammenligningen litt, vises i figur 3.6. to av spørsmålene fra figur 3.2. Figuren beskriver forholdet mellom høy kunnskapsskår og høy selvtilitt for fire land, Norge, Finland, Danmark og Indonesia. Gjennomsnittsskår for hvert land er plassert ved siden av landets navn.

Figur 3.6 Politisk selvtilitt og kunnskap. Kvartilet med høyest kunnskapsskår og høy selvtilitt* i fire land. Prosent. 9. trinn.



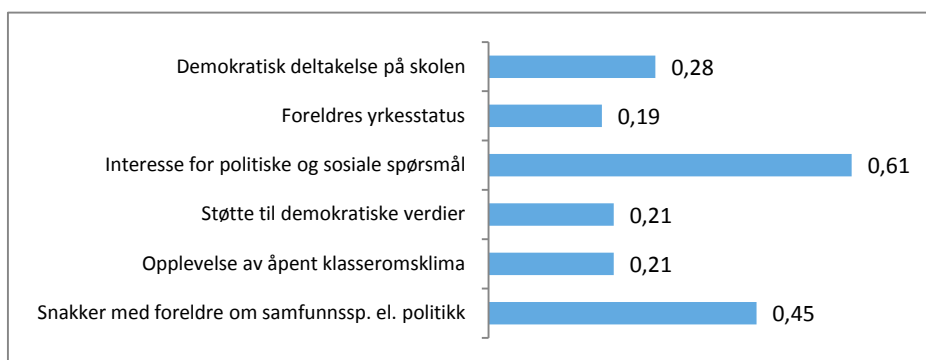
* Høy politisk selvtilitt = svært enig/enig i spørsmålene i tabell 3.2

Som en sammenfatning kan vi si er at blant danske elever med meget gode demokratikunnskaper er det en stor andel med høy politisk selvtilitt. I Finland er andelen elever med høy politisk selvtilitt betydelig mindre – på tross av høy kunnskapsskår. Norske elever har ikke så gode kunnskaper som elevene i

Finland og Danmark, men andelen elever med høy politisk selvtillit er likevel stor.

De indonesiske elevene er tatt med i sammenligningen fordi skårmønsteret der er helt motsatt: lav kognitiv skår og stor andel elever med høy politisk selvtillit. Blant indonesiske elever er det faktisk de med lavest kunnskapsskår som har størst andel med høy selvtillit – og denne andelen er større enn i noen av de nordiske land! Det er grunn til å anta at en slik tro på egen evne til å forstå og bidra i politiske spørsmål, nesten løsrevet fra kunnskaper om politikk og demokrati, må henge sammen med et konfliktfylt politisk klima i et land med en kort og turbulent demokratisk tradisjon.

Figur 3.7 Korrelasjoner mellom politisk selvtillit og seks bakgrunnsvariabler. Pearsons r .



Ovenfor har vi diskutert sammenhenger mellom kunnskapsskår og politisk selvtillit med forankring i en antakelse om dette er en gjensidig forsterkende relasjon. Figur 3.7 peker imidlertid på to andre betydningsfulle bakgrunnsvariabler. Den ene gjelder elevens *interesse for politiske og sosiale spørsmål*, og det er i hvilken grad eleven *snakker med foreldre om samfunnsspørsmål og politikk*. Dette drøftes nærmere i kapittel 6.

3.4 Elevenes holdninger til kvinners rettigheter

Holdninger til kvinners politiske, sosiale og økonomiske rettigheter fanger opp viktige trekk ved elevenes orientering mot kvinners og menns like muligheter til utfoldelse i samfunnslivet. Læreplanverket understreker skolens arbeid for likestilling:

Oppfostringen skal framme likestilling mellom kjønn (Den generelle delen av læreplanen, s.3)

Formålet med samfunnsfaget er å bidra til forståelse av og opplutning om

[...]likestilling (Læreplanen i samfunnsfag, s. 1)

Når det gjelder virksomheten i klasserommet heter det:

[...]det er viktig at formidlingen skjer slik at den ikke befester tradisjonelle kjønnskiller, der jenter oppdras til at «kvinner ikke forstår» naturvitenskap og teknikk (Generell læreplan, s. 14)

Den viktigste forutsetning for at elevenes interesser består er respekten for elevenes integritet, følsomhet for deres ulike forutsetninger og trang til å få elevene til å bruke sine muligheter og komme ut i sitt eget grenseland (ibid, s. 12)

Realisering av likestilling som politisk program har funnet et viktig nedslagsfelt i læreplanene og skolehverdagen. Her representerer skolen en solid bro mellom likestilling som ideal og utvikling av elevenes demokratiske sinnelag. En oppmerksom kritiker, tidligere stortingsrepresentant og formann i Stortingets undervisningskomité Theo Koritzinsky, har riktignok ment at likestillingsperspektivet ikke har samme plass i planverket i K06 som tidligere. Han sier bl.a.:

Mønsterplanene fra 1974 og 1987 hadde langt fyldigere omtale av skolens arbeid med kjønnsroller og likestilling enn det senere læreplaner fikk (Koritzinsky 2010).

Det er antagelig likevel mulig at den oppmerksomheten som de senere år har vært rettet mot likestilling i mange sektorer av samfunnslivet er like betydningsfull for skolens virksomhet som bredden i omtalen av temaet i læreplanene. Og heller ikke på dette området er det bare skolen og undervisningen som påvirker elevenes holdninger og oppfatninger.

Tabell 3.3 Fem utsagn om støtte til kvinners rettigheter (Svært enig / Enig slått sammen). 1999 og 2009. 9. trinn ^(*). Prosent.

Påstand	Svært enig		Enig		Uenig		Svært uenig	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Kvinner bør på alle måter ha de samme rettigheter som menn	69	74	25	21	4	3	2	1
Kvinner bør holde seg borte fra politikk	4	3	3	4	22	24	71	70
Når det er lite arbeid, bør menn få arbeid før kvinner	6	5	9	9	29	28	56	58
Menn og kvinner lønnes likt når de har samme slags arbeid	71	74	23	19	3	4	3	2
Menn bedre kvalifisert enn kvinner til å være politiske ledere	6	4	10	10	29	30	54	56

^(*) Vet ikke fjernet fra fordelingen i 1999. For jentene var da vet ikke-gjennomsnittet for de fem spørsmålene 3,5%. Guttenes vet-ikke-gjennomsnitt var 8%.

Holdninger til kvinners rettigheter måles ved bruk av en skala som inneholder 5 påstander elevene blir bedt om å ta stilling til: a) *Menn og kvinner bør på alle måter ha de samme rettigheter*; b) *Kvinner bør holde seg borte fra politikk*; c) *Når det er lite arbeid, bør menn få arbeid før kvinner*; d) *Menn og*

kvinner bør lønnes likt når de har samme slags arbeid; e) Menn er bedre kvalifisert enn kvinner til å være politiske ledere. Som for andre affektive variabler er internasjonal gjennomsnittskår satt til 50, og standardavviket er satt til 10 enheter på skalaen.

Tabell 3.3 viser både hvor stor andel av elevene som uttrykker oppslutning om eller tar avstand fra påstander om kvinners rettigheter for fem av utsagnene – og den avbilder stabiliteten i elevenes holdninger. Figuren er basert på fem utsagn i de to undersøkelsene (CIVED og ICCS), og viser praktisk talt ingen endring i fordelingen av *enighet* i utsagnene mellom 1999 og 2009.

Tabell 3.4 Samleskår for støtte til kvinners rettigheter; klassetrinn og kjønn

8.trinn			9.trinn		
Alle	Jenter	Gutter	Alle	Jenter	Gutter
54	57	50	54	58	50

De norske elevenes gjennomsnittskår (54) ligger høyt i internasjonal sammenligning og bekrefter inntrykket fra CivEd-studien for 10 år siden (Mikkelsen m.fl. 2001): Norske elever støtter opp om kvinners rettigheter – slik støtten er målt her. Et trekk ved de norske elevene er likevel iøynefallende, men ikke overraskende: Jentenes gjennomsnittskår ligger langt over guttenes – på begge klassetrinn.

Internasjonalt synes støtte til kvinners rettigheter å være mest tydelig fra elever i land som har vært gjennom langvarige moderniseringsforløp og/eller har lange demokratiske tradisjoner, og mindre tydelig i land med uklare demokratitradisjoner og korte moderniseringsprosesser bak seg.

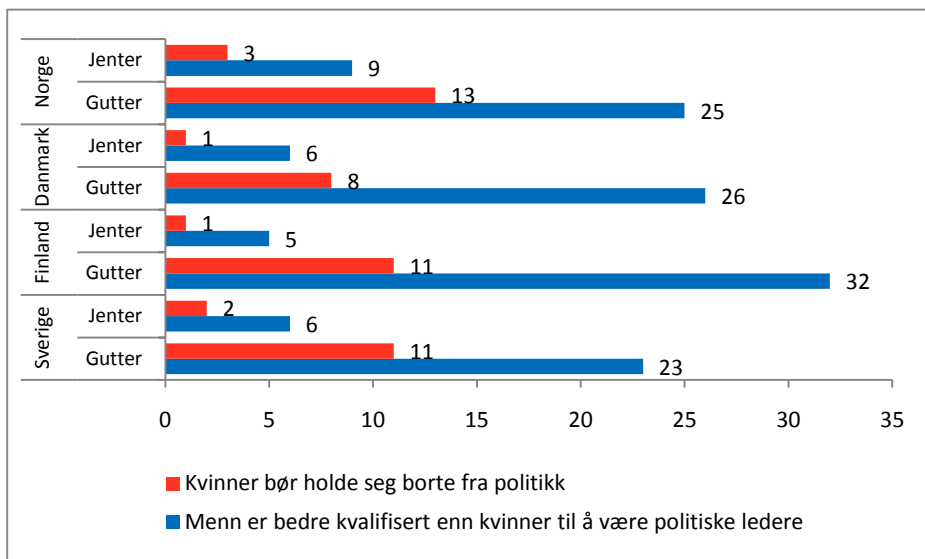
I de fire nordiske landene er profilene for samlet støtte til kvinners rettigheter praktisk talt identiske. En liten forskjell viser seg ved at danske og finske elever er mindre enige enn norske og svenske i påstandene om at *kvinner bør holde seg borte fra politikk* og at *menn bør få arbeid før kvinner*.

Det kan være interessant dvel litt ved eventuelle forskjeller mellom jentenes og guttenes holdninger. Et eksempel er vist i figur 3.8. Den sammenligner andeler jenter og gutter i de nordiske land som er ”svært enig” eller ”enig” i to av påstandene i samlevariabelen: *menn er bedre kvalifisert enn kvinner til å være politiske ledere* og *kvinner bør holde seg borte fra politikk*.

Selv om et stort flertall av både gutter og jenter i Norden er *uenige* i de to påstandene, kan en undre seg litt over at såpass store andeler av guttene (mellom 1/4 og 1/3) faktisk er enige i påstanden om at *menn er bedre kvalifisert enn kvinner til å være politiske ledere*. De nordiske land er jo land der kvinner er svært synlige i det politiske liv og samfunnslivet for øvrig. For å eksemplifisere med Finland: Finland er det første landet i Europa som innførte allmenn stemmerett for kvinner (i 1906). Landet har hatt kvinnelig president siden 2000, og Finlands Riksdag har 40 % andel kvinner. Det er likevel langt fra sikkert at slike ”formelle” strukturelle og systemiske betingelser er tilstrek-

kelige for å sikre (full) oppslutning om at kvinner er like godt kvalifisert som politiske ledere, tross likestillingsideologien i samfunn og skole i de nordiske land. Kanskje står vi her simpelthen overfor en faktor av kjønnsbetinget, ungdommelig umodenhet som foreløpig ikke har nådd nivået for ”orientering mot universelle etiske prinsipper” (Crain 2005, Mackey 1991).

Figur 3.8 *To påstander om kvinners rettigheter (Svært enig / Enig). Gutter og jenter i de nordiske land. 8.trinn. Prosent.*

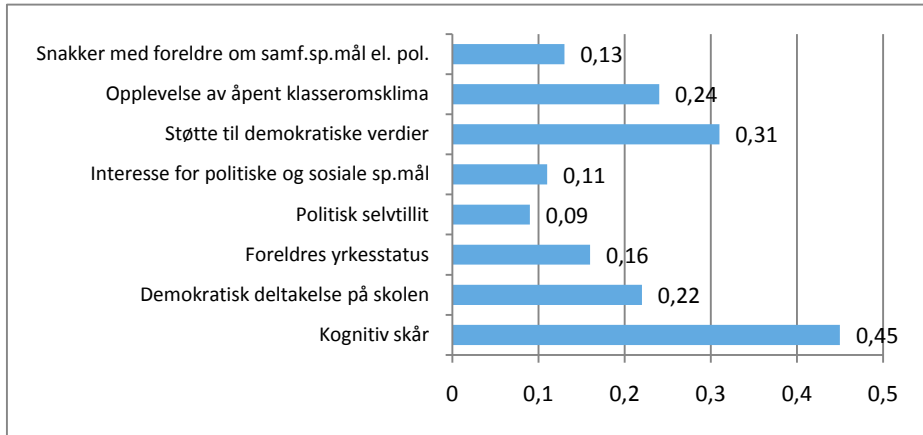


På den annen side er de to påstandene formulert ulikt: den ene deskriptivt (...er bedre kvalifisert enn...). Den andre normativt (...bør holde seg borte fra...). Det er mulig å forestille seg at den høyere andelen gutter som er enige i påstanden tenker at ”slik er det i dagens situasjon”; menn er faktisk bedre kvalifisert til å være politiske ledere, for eksempel i kraft av utdannelse, erfaring og fordi de har hatt anledning til å utvikle lederegenskaper på en annen måte enn kvinner hittil har hatt. Men det er ingen grunn til at det skal fortsette å være slik. Derfor er færre (gutter) enige i at kvinner bør holde seg borte fra politikk. Men en slik imøtekommende tolkning forklarer ikke forskjellene mellom de nordiske land, og heller ikke forskjellene mellom jentenes og guttenes holdninger.

3.4.1 Støtte til kvinners rettigheter og bakgrunnsfaktorer

Det er en klar og tydelig sammenheng mellom elevens kunnskapsskår og støtten til kvinners rettigheter. På 8. trinn er korrelasjonen = 0,45 og på 9. = 0,43. Sammenhengene mellom elevenes kunnskap (målt i den kognitive testen) og støttende holdninger, er vist og kommentert i tilknytning til figur 3.9.

Figur 3.9 Støtte til kvinners rettigheter mot åtte bakgrunnsvariabler. Pearsons r .



I tillegg til kunnskapsvariabelen, ser det ut til at elevenes *støtte til demokratiske verdier* (se kapittel 2) varierer mest tydelig med støtte til kvinners rettigheter, mens *interesse for politiske og sosiale spørsmål* er bortimot betydningsløst. Dette kan tyde på at støtte til kvinners rettigheter er en slags selvfølgelig del av et demokratisk sinnelag, også for svært unge mennesker – i kombinasjon demokratisk-politisk resonnementsevne slik den kommer til uttrykk gjennom den relativt høye korrelasjonen med kunnskap.

3.5 Elevenes holdninger til alle folkegrupper (etniske grupper) og innvandreres rettigheter

Spørsmålsbatteriet om elevenes holdninger til like rettigheter for *alle folkegrupper (etniske grupper)* ble ikke brukt i denne formen i CivEd i 1999 (Mikkelsen mfl. 2001). Spørsmålene om elevenes holdninger til *innvandreres rettigheter* er sammenlignbare med en tilsvarende skala fra 1999. De vanskelige og sårbare forhold disse to skalaene prøver å måle, er blitt sterkt aktualisert i mange europeiske land i løpet av det siste tiåret. Stadig større flyttestrømmer, og flukt fra krigs- og konfliktområder, har ført til kulturmøter som ikke utelukkende får form av harmoniske relasjoner mellom majoritet og minoritet. Potensielle trusler knyttet til forskjellige former for globalisert terrorisme er et nytt trekk i dette bildet.

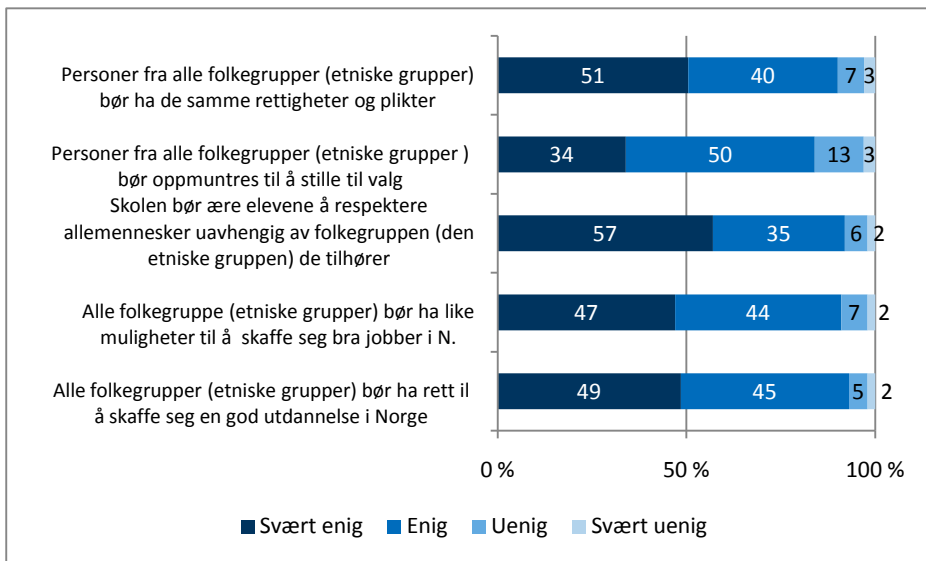
Samlemålet som fanger opp holdninger til rettigheter for alle folkegrupper/etniske grupper er basert på svar på fem påstander: *a) Alle folkegrupper bør ha like muligheter til å skaffe seg en god utdanning i Norge; b) Alle folkegrupper bør ha like muligheter til å skaffe seg bra jobber i Norge; c) Skolen*

bør lære elevene å respektere alle mennesker uavhengig av folkegruppen de tilhører; d) Personer fra alle folkegrupper bør oppmuntres til å stille til valg; e) Personer fra alle folkegrupper bør ha de samme rettigheter og plikter. Etter ordet *folkegrupper* i hver påstand, er begrepsuttrykket *etniske grupper* tilføyet i parentes.

Samlevariabelen for holdninger til innvandreres rettigheter består av fem påstander (av seks mulige): a) *Innvandrere bør ha anledning til å fortsette å snakke sitt eget språk*; b) *Barna til innvandrere bør ha de samme muligheter til utdanning som andre barn i landet*; c) *Innvandrere som har levd i et land i flere år, bør ha rett til å stemme ved valgene*; d) *Innvandrere bør kunne beholde sine egne vaner og sin egen livsstil*; e) *Innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre i landet*.

I figurene 3.10 og 3.11 vises først frekvensfordelingen på variablene *støtte til alle folkegrupper* og *støtte til innvandreres rettigheter*. Deretter vises samle-skår på de to variablene for klassetrinn og kjønn i tabell 3.5.

Figur 3.10 Svarfrekvenser på spørsmål om folkegruppers (etniske gruppers) rettigheter. 8.trinn. Prosent.

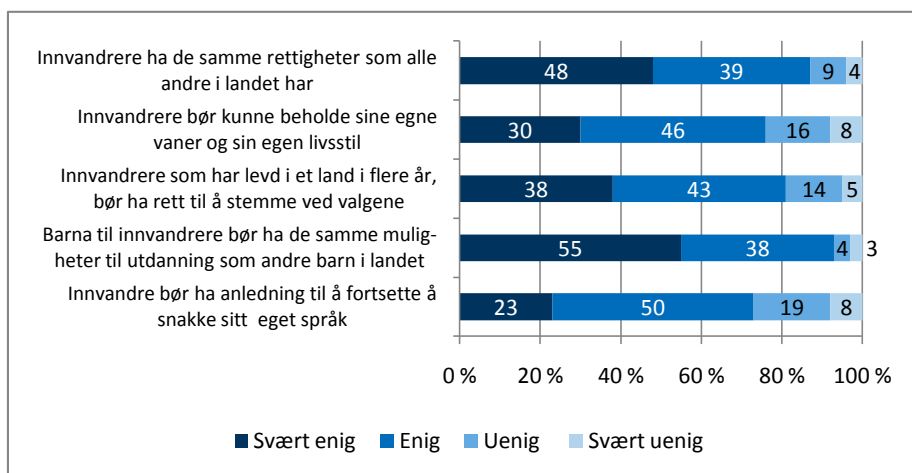


Som det framgår av figur 3.10 er elevene nærmest unisone i sin støtte til like rettigheter for alle folkegrupper (etniske grupper). Bortsett fra spørsmålet om personer fra alle folkegrupper bør oppmuntres til å stille til valg (16 % uenighet), ligger andelen elever som er uenige i påstandene på 10 % eller mindre. Elevgruppen som er uenige i at personer fra alle folkegrupper bør oppmuntres til å stille til valg, karakteriseres ved svært lav støtte til like rettigheter for alle folkegrupper samlet sett, og for tilsvarende lav støtte til både kvinner og inn-

vandrere. De skårer også signifikant under gjennomsnittet for kunnskaper. Det er mulig at vi her møter en elevgruppe som markerer seg som ulikhetsorientert i videre forstand, men som ikke baserer sin orientering på kunnskap, resonnement og refleksjon. Det er neppe overraskende at slike orienteringer fins blant unge mennesker, men det er usikkert i hvilken grad de vedlikeholder og bringer dem videre dem inn i sitt voksne liv som samfunnsborgere.

Bildet av elevenes overveldende støtte til alle folkegrupper endres noe når de blir spurt om i hvilken grad de er enige i påstandene om innvandrers rettigheter. Det framkommer i figur 3.11.

Figur 3.11 Svarfrekvenser på spørsmål om innvandreres rettigheter. 8.trinn. Prosent.



Det framgår av figur 3.11 at elevene gjennomgående er mer tilbøyelige til å være uenige i påstandene om innvandreres rettigheter sammenlignet med svarstrukturen i figur 3.10 – bortsett fra den som gjelder barn av innvandrere og utdanning.

Holdningsteoretisk er en slik forskjell interessant. Den kan antagelig knyttes til to forhold: For det første ved at ordet *innvandrere* som stimulus faktisk gir andre assosiasjoner enn ordet *folkegrupper*. For det andre ved at mange innvandrergupper i Norge synliggjør forskjeller mellom etniske grupper gjennom markører som språk, utseende og religion. Slike markører gjør kultur- og identitetsforskjeller tydeligere, også for svært unge mennesker, og konkretiserer slik sett det mer abstrakte ”alle folkegrupper”. Særlig holdninger til innvandrere gir derfor en antydning om at elevenes toleranseprofiler kan være mer sammensatte enn det som kan komme til uttrykk gjennom registrering av kvantitative fordelinger (Vassenden 2007). Hva betyr det eksempelvis for en elev at *innvandrere bør ha anledning til å fortsette å snakke sitt eget språk*? Hvilket meningsinnhold knytter eleven til påstanden og – i videre forstand –

hvilken livsverden aktiveres i eleven når han og hun skal ta stilling til påstanden? Det kan tenkes at eleven som tar stilling til påstandene mener at innvandrere bør markere vilje og evne til integrasjon i majoritetssamfunnet for å ”fortjene” like rettigheter – selv om de anerkjenner andre demokratiske prinsipper (Habermas 2004). ICCS gir ikke grunnlag for å besvare slike spørsmål med støtte i data. Undersøkelsen har for eksempel ikke brukt samtaler med elever etter at de har fylt ut oppgavehefter og spørreskjemaer. Slike samtaler kunne gitt en verdifull innfallsport til forståelse av hvordan elever subjektivt tenker, resonnerer og uttrykker holdninger i form av anonymiserte avkryssninger på et papirark.

Tabell 3.5 *Støtte til rettigheter for alle folkegrupper og til innvandreres rettigheter; 8. og 9. trinn, gj.sn. skår for hele utvalget (Alle) og for jenter og gutter. Int. gj.sn. = 50, standardavvik = 10. Standardfeil i parentes.*

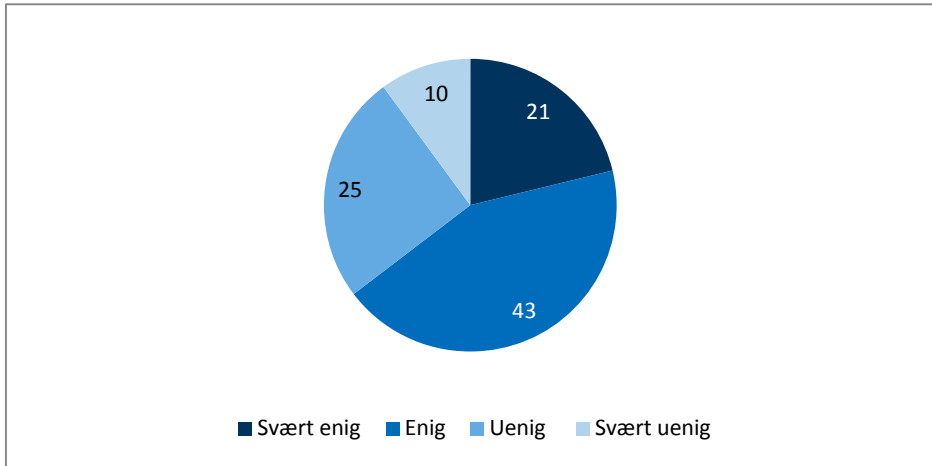
	8.trinn			9.trinn		
	Alle	Jenter	Gutter	Alle	Jenter	Gutter
Støtte til like rettigheter for alle folkegrupper	52 (0.3)	53 (0.3)	50 (0.3)	51 (0.2)	53 (0.3)	49 (0.3)
Støtte til innvandreres rettigheter	50 (0.3)	52 (0.3)	49 (0.3)	49 (0.2)	51 (0.2)	46 (0.3)

Gjennomsnittskårne for de to variablene i tabell 3.5 viser – igjen – at jentene er mer tilbøyelige til å støtte grupperettigheter enn guttene er. Men skårverdiene skjuler et viktig faktum: Norske elever slutter gjennomgående opp om støtte til ”alle folkegrupper” og ”innvandrere”. Påstanden om at *skolen bør lære elevene å respektere alle mennesker uavhengig av folkegruppen de tilhører* støttes eksempelvis av 95 % av jentene og 88 % av guttene. Dette enighetsmønsteret gjentar seg for alle påstandene som utgjør samlevariabelen.

På begge trinn og for både jentene og guttene *synker* imidlertid rettighetsstøtten noe når rettighetene konkretiseres til å gjelde for *innvandrere spesielt* og ikke for ”alle folkegrupper” generelt. For eksempel støttes påstanden om at *innvandrere bør ha anledning til å fortsette å snakke sitt eget språk* av 75 % av jentene og i underkant av 70 % av guttene.

I spørsmålsbatteriet om innvandreres rettigheter forekom ytterligere en påstand. Den er ikke tatt med i samlevariabelen, men gir inntak til en videreføring av antakelsen om synkende støtte når påstanden elevene skal ta stilling til antyder et virkelighetsnært scenario. Påstandsinholdet og svarfordelingen framgår av figur 3.12.

Figur 3.12 Når det ikke er nok ledige jobber, bør antallet innvandrere begrenses.
8. trinn.



To tredeler av elevene er enige i påstanden om at innvandringen bør begrenses hvis det ikke er nok ledige jobber. Dette er en situasjon som ikke var brenn-aktuell for Norge i 2009, men den viser den til en arbeidsmarkedstilstand som er påtrengende i mange land – selv om potensiell arbeidsløshet rammer ulikt i forskjellige sektorer og bransjer i arbeidslivet. Uansett beskriver påstanden antagelig et situasjonsbilde elevene kan plassere seg selv i. Den inviterer derfor til en mer forpliktende refleksjon enn mange av de mer generelt formulert påstandene, noe som kanskje forklarer at en så stor andel elever er enige i den. Eller for å vise tilbake til innledningen av dette kapitlet: holdninger utløses og aktiveres i virkelige situasjoner – og kanskje særlig når de omfatter materielle interesser.

3.5.1 Sammenhenger mellom holdninger og kunnskapsskår

I ICCS er elevenes skår på den kognitive testen inndelt i fire nivåer etter oppgavens vanskelighetsgrad (se kapitlet om *kunnskaper og ferdigheter*). 32 % av elevene på 8. trinn befinner seg på nivå 3, dvs. at de har en kognitiv skår på mer enn 563 poeng. Det samme gjelder for 44 % av elevene på 9. trinn. Ca. 10 % av elevene på begge trinn ligger under nivå 1, dvs. at de har en kognitiv skår på mindre enn 395 poeng. I tabell 3.6 sammenlignes kunnskapsnivåene med hensyn til gjennomsnittsskår for henholdsvis støtte til kvinners, folkegruppers og innvandreres rettigheter.

Det er vanlig å anta at holdninger henger sammen med kunnskaper om det holdningene omfatter. For eksempel: Jo bedre rustet man er kunnskapsmessig, jo høyere toleranse gir man uttrykk for (Vogt 1997). Noe av det samme mønsteret synes å gjelde for elevene ICCS: Gode kunnskaper og ferdigheter, målt som evne til å resonnerer, kontrastere, sammenligne og trekke slutninger om-

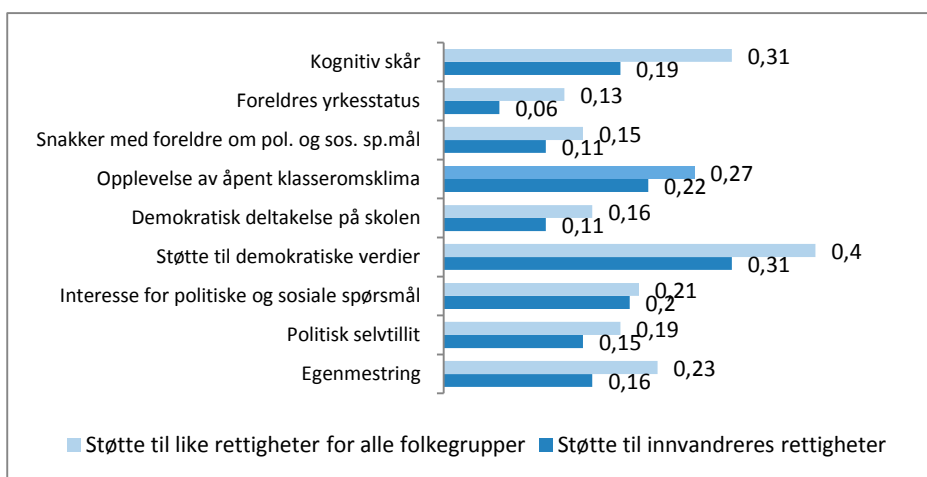
kring demokratirelevante spørsmål, synes å disponere for vesentlig høyere støtte til de tre gruppene som inngår i undersøkelsen. Tabellen viser betydningsfulle forskjeller mellom kunnskapsnivåene; kanskje særlig er kontrasten påfallende hva gjelder støtte til kvinners rettigheter. Elevgruppen med høyest kunnskapsskår framviser ikke den samme økningen i relativ skår for støtte til innvandreres rettigheter som vi finner for støtte til de andre rettighetene.

Tabell 3.6 Gjennomsnittskår på tre holdningsvariabler fordelt på nivåer på kognitiv skår. 8. og 9 trinn (9. i parentes).

	Støtte til kvinners rettigheter	Støtte til like rettigheter for alle folkegrupper	Støtte til like rettigheter for innvandrere
Kognitiv skår nivå 3 (>563)	59 (58)	56 (54)	53 (51)
Kognitiv skår nivå 2 (>479)	55 (54)	52 (50)	51 (47)
Kognitiv skår nivå 1 (>395)	50 (49)	49 (48)	48 (47)
Kognitiv skår < nivå 1 (<395)	44 (45)	46 (44)	47 (44)

Undersøkelser av sammenhengen mellom holdningsvariablene og bakgrunnsfaktorene *foreldres utdanning* og *antall bøker hjemme*, indikerer at disse to faktorene gir lavere utslag på de tre holdningsvariablene enn hva elevenes kognitiv skår gir. For eksempel er korrelasjonen som uttrykker sammenhengen mellom kunnskaper og ferdigheter og støtte til kvinners rettigheter $r = 0,45$. Den synker til $r = 0,39$ når det korrigeres for foreldres utdanning og

Figur 3.13 Korrelasjon mellom alle folkegruppers og innvandreres rettigheter og utvalgte bakgrunnsfaktorer.



antall bøker hjemme. Selv om vi heller ikke her vet om det er snakk om en kausal relasjon mellom variablene, synes altså elevenes egen kunnskapsprofil å bety mer for deres holdninger enn de to nevnte bakgrunnsfaktorene.

Figur 3.13 viser korrelasjoner mellom ni bakgrunnsvariable og støtte til like rettigheter for alle folkegrupper og innvandrere. På samme måte som for støtte til kvinners rettigheter, ser det ut til at *støtte til demokratiske verdier* har relativt stor betydning i sammenhengen, mens *foreldrenes yrkesstatus* og om elevene *snakker med foreldrene om politiske og sosiale spørsmål* synes å bety svært lite.

3.6 Noen europeiske spørsmål om rettigheter

Tabell 3.7 *Borgere i europeiske land som kommer til Norge, bør ha de samme mulighetene som norske borgere... Svært enig/enig. 8. trinn. Prosent.*

uansett hvilken etnisk bakgrunn de har eller hvilken folkegruppe de tilhører	83
uansett hvilken religion eller tro de har	85
uansett hvilket språk de snakker	82
uansett om de kommer fra et rikt eller et fattig land	87
uansett hvilken utdanning de har	74

Fire av fem elever er enige i fire av påstandene i tabell 3.7 - med et pussig unntak for påstanden om sjanselighet uavhengig av utdanning, som får tilslutning fra tre av fire. Det er mulig at vi her ser den samme tendensen som kunne observeres overfor svarmønsteret i *støtte til alle folkegrupper*: påstandene er så allmennt formulert at det i en viss forstand er lite forpliktende å være enig i dem, mens påstanden om utdanning inneholder en konkretisering som skiller seg noe fra egenskapene som knyttes til europeiske borgere i de andre påstandene. Det er mulig at en elevgruppen som er uenig i utdanningspåstanden tenker seg at en viss utdanning er en forutsetning for å ha de samme mulighetene som andre i et samfunn. Påstanden sier ikke noe om *utdanningsnivå*, men det er nærliggende å tro at det er nettopp det elevene forestiller seg, og ikke hvilket *yrke* borgere fra andre europeiske land eventuelt er forberedt for. Likevel kan det tenkes en viss inkonskvens i svarene her. Nesten 9 av 10 elever er enige i at europeiske borgere bør ha de samme muligheter, *uansett om de kommer fra et rikt eller fattig land*. Og folk fra et fattig land har ofte lavere utdanning enn folk fra et rikt. La det også være nevnt at den andelen av elevene som er uenige i påstanden om like muligheter uansett utdanning, skårer særlig lavt på skalaene for støtte til alle folkegrupper/ etniske grupper (47) og for støtte til innvandrere (45).

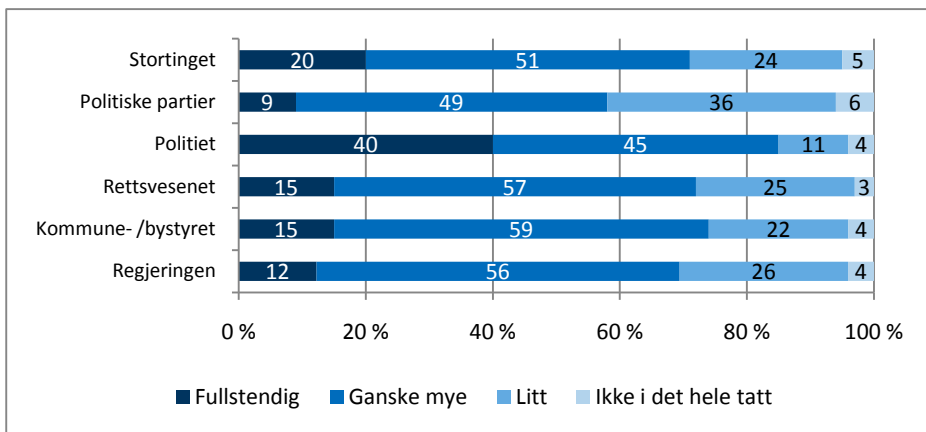
3.7 Tillit til samfunnets institusjoner

Samfunnsborgerne (her elevenes) tillit til institusjoner i demokratiet gir et bra mål på det politiske systemets *legitimitet* i befolkningen, dvs. i hvilken grad borgerne anerkjenner myndighetenes rett til å styre og utøve makt.

ICCS kartlegger tillitsdimensjonen gjennom spørsmålet: Hvor mye *syns* du at du kan stole på hver av de følgende institusjonene? a) *den norske regjeringen*; b) *kommune- eller bystyret der du bor*; c) *rettsvesenet*; d) *politiet*; e) *politiske partier*; f) *Stortinget*.

Det er selvsagt spørsmål om hvordan elevene oppfatter uttrykket ”stole på” som operasjonalisering av *tillit* i spørsmålet. Å stole på kan tolkes på flere måter, eksempelvis som at den man stoler på er ordholden, at noen vil en vel, at man er trygg på noen, eller som å sette sin lit til noen. Her velger vi altså å se ordparet som et uttrykk for anerkjennelse av den myndighet vedkommende institusjon utøver.

Figur 3.14 Tillit til demokratiets institusjoner. 8. trinn. Prosentvis fordeling.



Norske elever uttrykker gjennomgående en meget høy tillit til institusjonene som inngår i kartleggingen. Særlig *syns* elevene at de kan stole på politiet (85 % svarer *fullstendig* eller *ganske mye*). Det er antagelig ikke tilfeldig, for så vidt som politiet er svært synlig for mange ved å være tilstede ved skolenes (og barnehagenes) trafikkaksjoner og lignende normorienterte aksjoner. Blant annet av den grunn er det sannsynlig at uniformerte politimenn og politivinner framstår som ganske tøffe modeller for mange elever i ung alder.

Kan det så tenkes at de 15 % av elevene som svarer at de bare kan stole *litt* på politiet eller *ikke i det hele tatt* har negative erfaringer med politiet? Det er mulig. Men ikke på noen måte sikkert. Det som kan sies, er at denne elevgruppen gjennomsnittlig gjør det signifikant svakere på kunnskapstesten, og de skårer signifikant lavere på støtte til kvinners rettigheter og støtte til alle folke-

grupper/etniske grupper og innvandreres rettigheter. Det er nesten dobbelt så mange gutter som jenter blant dem med lav tillit til politiet. Det store flertallet av dem (omkring 80 %) er født i Norge, har norske foreldre og snakker norsk hjemme.

Politiske partier er gjenstand for lavest positiv tillit (58 %). Andelen elever som gir uttrykk for at de ikke i det hele tatt kan stole på institusjonene, er meget lav (3–6 %).

Svarene avdekker en signifikant, men meget lav korrelasjon mellom elevenes *kunnskaper om demokrati* (målt på kognitiv test) og tillit til institusjonene ($r = 0,14$).

De norske elevenes gjennomsnittskår er 53 (internasjonalt gjennomsnitt =50, standardavvik =10). Norske elever ligger signifikant over gjennomsnittet for tillit, sammen med elevene i 16 andre land; bl.a. Danmark, Sveits, England, Finland, Italia, Russland og Sverige. I 15 land (bl.a. flamsk Belgia, Bulgaria, Kypros, Tsjekkia, Estland, Hellas, Mexico og Slovenia) ligger elevene signifikant under gjennomsnittet. Et fellestrekk ved land der elevene gir uttrykk for lavere tillit til institusjonene, er at de synes preget av svake eller kortvarige demokratiske tradisjoner, eller av dramatiske aktuelle konflikter (som i Belgia og Hellas). Unntaket blant nasjonene som er nevnt her, er Russland. Den lange autoritære tradisjon i styringen av Russland kan kanskje gi en viss forklaring på de russiske elevenes tillitsskår: landet har på tross av dramatiske omveltninger de siste to ti-år så å si manglet levende og kritisk opposisjon i demokratisk forstand.

3.8 Holdninger til trusler mot landets sikkerhet

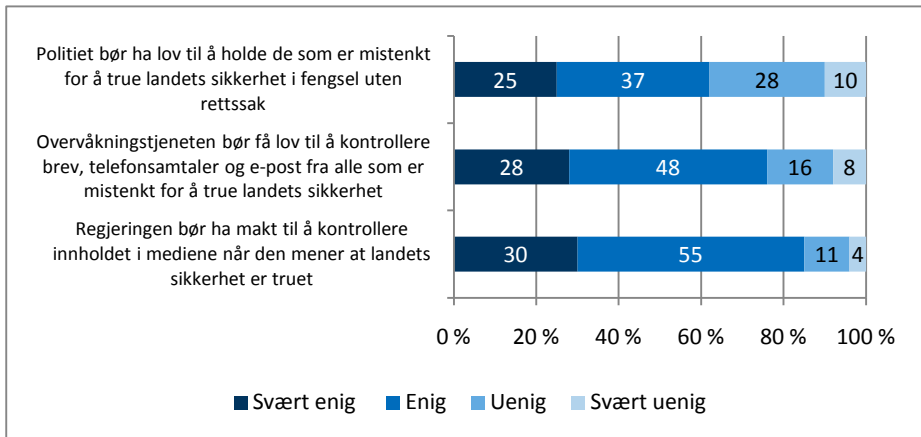
Tre påstander dreier seg om å gi avkall på demokratiske rettigheter hvis et lands sikkerhet er truet. Påstandene og fordelingen av enighet/uenighet er vist i figur 3.15.

Svarfordelingen i figur 3.15 tyder på at et stort flertall av elevene går med på omstridte innskrenkninger i borgernes rettigheter hvis og når det foreligger trusler mot landets sikkerhet. Enigheten kan kanskje fortone seg litt overraskende fordi over 90 % av elevene samtidig er enige i *alle bører ha rett til å uttrykke sine meninger fritt og at alle menneskers sosiale og politiske rettigheter bør respekteres* (jfr. figur 2.1) Det kan likevel være at vi også her observerer en overgang fra stor oppslutning om demokratiske rettigheter når de er formulert på en generell måte, til en mindre oppslutning om dem når de knyttes til konkrete og aktuelle situasjoner.

Det kan ikke ses bort fra at påstandene er formulert slik at de kan være vanskelige å lese og forstå for mange elever på 8. trinn. I kombinasjon med en ganske sterk ordbruk (*...landets sikkerhet er truet*) som av den grunn kan tenkes å lede elevenes oppmerksomhet i en bestemt retning, kan det kanskje

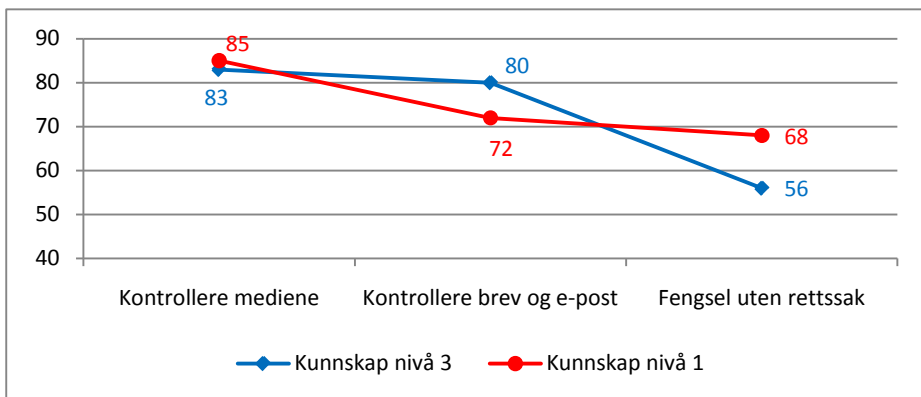
forklare noe av den store tilslutningen til inngrep mot etablerte demokratiske rettigheter i situasjoner som blir definert og /eller oppfattet som truende for det sivile samfunn.

Figur 3.15 Påstander om innskrenkninger i demokratiske rettigheter. 8. trinn. Prosent.



Sett i sammenheng med elevenes høye tillit til myndighetene (jfr. figur 3.14) kunne det være en antagelse at elevene stoler på at regjeringen og politiet (inkl. overvåkingen) ikke misbruker de innskrenkninger det er snakk om i påstandene. Statistisk sett er det imidlertid ingen betydningsfull sammenheng mellom tillit til myndighetene og holdninger til inngrepene de samme myndighetene eventuelt bør kunne iverksette

Figur 3.16 Forholdet mellom kunnskapsnivåer og holdninger til inngrep overfor trusler mot landets sikkerhet. Elever som er svært enige eller enige i påstandene. 8. trinn. Prosent.

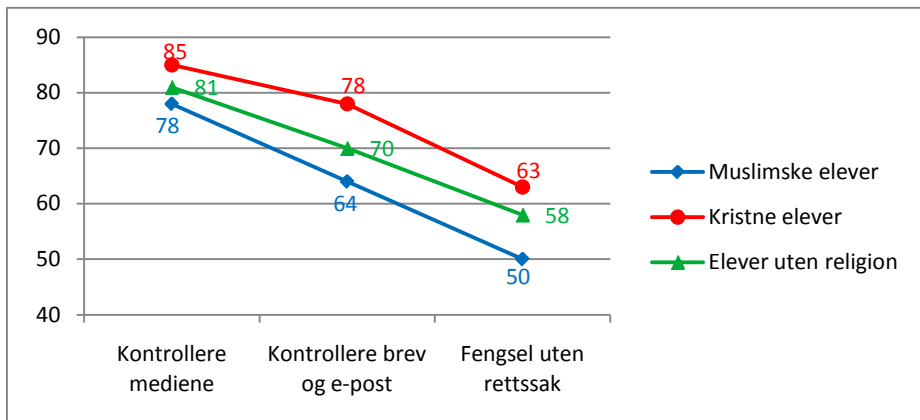


Elever med gode kunnskaper (dvs. høyeste nivå på kunnskapstesten) og elever med mindre gode kunnskaper (dvs. laveste nivå på testen) synes å vise omtrent det samme svarmønsteret overfor påstandene om trusler mot landets sikkerhet. Med det forbehold som er skissert ovenfor om mulig styrende formuleringer av påstandene, støtter flertallet i begge kunnskapsgrupper påstandene. Unntaket er påstanden om at *politiet bør ha lov til å holde de som er mistenkt for å true landets sikkerhet i fengsel uten rettssak*. De høytstående elevene er vesentlig mindre enige i den påstanden enn de lavtstående (56 % mot 68 %). Det kan jo være at elever med gode kunnskaper tenker at fengsling uten rettssak er et mye alvorligere rettighetsinngrep enn brevkontroll og at ”et sted må grensen for lovlige inngrep gå”. Vi viser igjen til tabell 3.6 som kan tyde på at kunnskapsrike elever i alminnelighet er mer holdningsliberale enn elever med svakere kunnskaper.

3.8.1 Religiøs tilhørighet og terrorismetrusler

Kan det spores noen sammenheng mellom elevenes religion og holdninger til trusler mot landets sikkerhet? Det er ingen vesentlig forskjell mellom holdningsmønsteret hos alle elevene og de elevene som enten oppgir at de er *uten religion* (28 % av 8.trinns elevene) og de som oppgir at de er *kristne* (56 %). De *musliske* elevene (4 % på 8. trinn) er mindre grad enige i påstandene. Fordelingene framgår av figur 3.17:

Figur 3.17 Religiøs tilhørighet og holdninger til inngrep overfor trusler mot landets sikkerhet. Prosent.

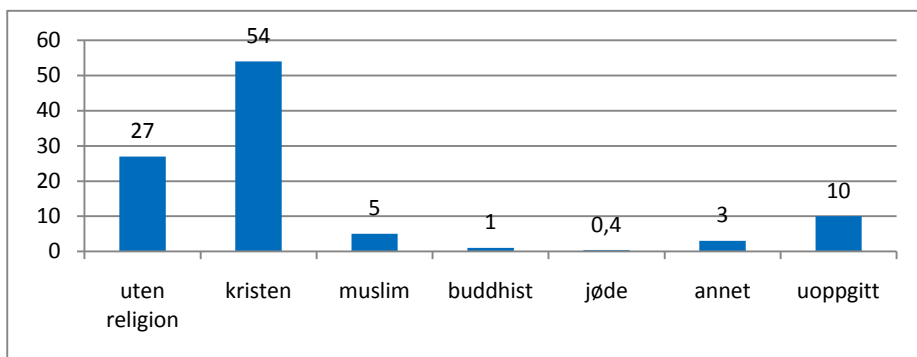


3.9 Holdninger til religion

Elevenes holdninger til religion og deres oppfatninger av religionens rolle i samfunnet kan ses som en viktig del av en demokratisk beredskap (Schulz mfl. 2010). Gjennom sine etiske systemer gir religionene ofte premisser for hva som er gode, riktige og gale handlinger i samfunnslivet generelt og i politikk spesielt. Selv om det er omstridt i hvilken grad politikk og samfunn kan og bør utformes på religiøst grunnlag i spesifikk forstand, er det et slående trekk ved samtiden hvordan religiøse tradisjoner og trossamfunn har fått en ny og kanskje uventet politisk betydning. En vanlig sosiologisk forestilling har vært at moderniseringen av samfunnslivet knyttet til fornuftens og framskrittstroens dominans i tankelivet, ville føre til en uunngåelig sekularisering og tilsvarende mindre innflytelse fra religiøs tro i politikk og samfunn (Habermas 2005). Men selv om tendensen ikke er entydig, har blant annet integrering av nye folkegrupper med annen religiøs bakgrunn enn den som har vært dominerende i vårt land, revitalisert en rekke spørsmål om forbindelsen mellom religiøst begrunnede leveregler på den ene side og politikk og samfunn på den andre. Slike spørsmål har derfor en sterk aktualitet.

Elevspørreskjemaet i ICCS-studien inneholdt en frivillig modul med tre sett spørsmål om religiøs bakgrunn, religiøs praksis og holdninger til fem påstander om religion. Modulen ble brukt i 28 av 38 deltagende land. Et spørsmålssett dreide seg om eleven identifiserer seg med en bestemt religion (kategoriene ble tilpasset i hvert land). Fordelingen for de norske elevene fremgår av figur 3.18.

Figur 3.18 Hvilken religion regner du som din? Er du ... 8. trinn. Prosent.



Figur 3.18 viser at ca. 6 av 10 elever oppfatter at de tilhører en religion. Ser man på hvordan elevene fordeler seg når det gjelder *tilstedeværelse i religiøse seremonier sammen med andre utenfor hjemmet*, finner vi følgende: aldri: 39 %, minst en gang i året: 17 %; minst en gang i måneden: 5 %; en gang i uken: 7 %. Dette synes å avbilde et generelt mønster i religionstilknytningen i det

norske samfunn: mens i overkant av 60 % av elevene definerer seg som ”religiøse”, er det bare i overkant av 10 % som relativt ofte deltar i religiøse seremonier.

Påstandene som inngår i samlevariabelen *holdning til religionens innflytelse i samfunnet* gjengis i forbindelse med figur 3.19, men først viser tabell 3.8 internasjonale gjennomsnittskårer denne holdningen avhengig av frekvens for deltakelse i religiøse seremonier.

Tabell 3.8 Internasjonale gjennomsnitt for elevers holdninger til religionens innflytelse i samfunnet,. Alle elever og etter deltakelse i religiøse seremonier. Standardfeil i parentes.

Land	Holdninger til religionens innflytelse I samfunnet etter deltakelse i religiøse seremonier			
	Alle elever	Elever som deltar minst en gang per måned (A)	Elever som sjelden eller aldri deltar (B)	Forskjell (A – B)
Belgia (flamsk)	45 (0.2)	53 (0.6)	45 (0.2)	8 (0.6)
Bulgaria	51 (0.3)	54 (0.3)	50 (0.3)	5 (0.3)
Chile	53 (0.2)	56 (0.2)	50 (0.3)	5 (0.3)
Colombia	54 (0.1)	55 (0.1)	53 (0.2)	3 (0.2)
Danmark	44 (0.2)	51 (0.8)	43 (0.2)	8 (0.8)
Dom. republikk	58 (0.2)	59 (0.2)	57 (0.4)	2 (0.4)
England	47 (0.4)	56 (0.4)	44 (0.3)	11 (0.4)
Guatemala	57 (0.2)	58 (0.1)	55 (0.4)	2 (0.4)
Hellas	53 (0.2)	55 (0.2)	51 (0.2)	4 (0.3)
Kypros	57 (0.2)	58 (0.2)	55 (0.3)	3 (0.4)
Latvia	47 (0.3)	53 (0.4)	46 (0.3)	7 (0.4)
Liechtenstein	45 (0.5)	51 (0.8)	43 (0.6)	8 (1.0)
Litauen	49 (0.2)	52 (0.2)	48 (0.2)	5 (0.3)
Luxembourg	46 (0.2)	52 (0.3)	44 (0.2)	8 (0.4)
Malta	55 (0.2)	57 (0.2)	52 (0.4)	5 (0.5)
Norge	46 (0.3)	57 (0.5)	44 (0.2)	12 (0.5)
Paraguay	56 (0.2)	56 (0.2)	54 (0.3)	2 (0.3)
Polen	54 (0.3)	55 (0.2)	50 (0.5)	5 (0.4)
Russland	52 (0.2)	56 (0.6)	51 (0.2)	5 (0.7)
Slovakia	49 (0.3)	54 (0.3)	45 (0.4)	9 (0.4)
Sveits	46 (0.3)	51 (0.5)	43 (0.3)	8 (0.5)
Sør-Korea	42 (0.1)	50 (0.2)	39 (0.1)	10 (0.3)
Taiwan	48 (0.2)	53 (0.3)	47 (0.2)	6 (0.3)
Thailand	58 (0.1)	58 (0.2)	57 (0.2)	1 (0.2)
Tsjekkia	41 (0.2)	53 (0.4)	40 (0.2)	13 (0.4)
Østerrike	48 (0.3)	51 (0.3)	45 (0.3)	7 (0.3)
ICCS gj.snitt	50 (0.0)	54 (0.1)	48 (0.1)	6 (0.1)

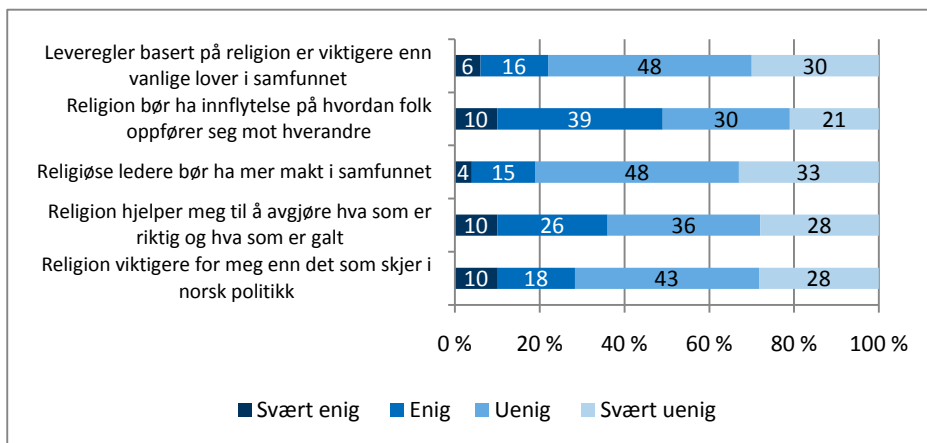
Det fremgår av tabell 3.8 at Norge er et av landene med relativt lav støtte til religionens innflytelse i samfunnet (46) og med størst forskjell (12) i elevenes

støtte til slik innflytelse, avhengig av hyppig eller sjelden deltakelse i religiøse seremonier.

Følgende enkeltpåstander inngår i samlevariabelen som ble brukt til å måle elevenes holdning til hvilken innflytelse de mener religion bør ha i samfunnet. Svaralternativene var "svært enig", "enig", "uenig" og "svært uenig".

- Religion er viktigere for meg enn det som skjer i norsk politikk
- Religion hjelper meg til å avgjøre hva som er viktig og hva som er galt
- Religiøse ledere bør ha mer makt i samfunnet
- Religion bør ha innflytelse på hvordan folk oppfører seg mot hverandre
- Leveregler basert på religion er viktigere enn vanlige lover i samfunnet

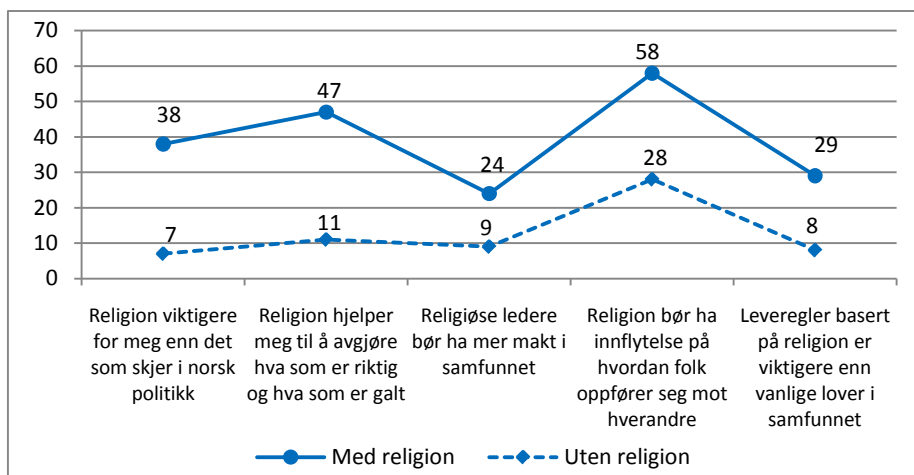
Figur 3.19 Påstander om religion. 8. trinn. Prosent.



Svarfordelingen i figur 3.19 tyder på at det store flertallet av elevene er uenige i at religion direkte eller indirekte har eller bør ha sterk(ere) innflytelse i samfunnslivet. Eksempelvis er 8 av 10 elever uenige i at *religiøse leveregler er viktigere enn vanlige lover i samfunnet* eller at *religion er viktigere enn det som skjer i norsk politikk*. Et unntak er påstanden *religion bør ha innflytelse på hvordan folk oppfører seg mot hverandre*: Omtrent halvparten er enig i at slik bør det være. Det er mulig at det kan henge sammen med påstandens allmennmoraliske innhold: Man bør oppføre seg skikkelig overfor andre – og i religionene finnes ofte fundamentet for utforming av en moral. Det samme allmennmoraliske betydningsinnhold synes å gjelde påstanden om at *religion hjelper meg til å avgjøre hva som er riktig og hva som er galt*. Tilslutningen til den er riktignok ikke like høy, men den trekker i samme retning ved at nesten 4 av 10 er enige i den.

Sammenligner vi elever som oppgir at de identifiserer seg med en religion og de som oppgir at de er uten religion, forsterkes selvfølgelig forskjellene slik de fremkommer i figur 3.19. Dette vises i figur 3.20 nedenfor, der *enighet i påstandene* ses i relasjon til religiøs tilhørighet.

Figur 3.20 Enighet i påstander om religion. "Svært enig" og "enig" slått sammen. Elever med og uten religion. 8. trinn. Prosent.



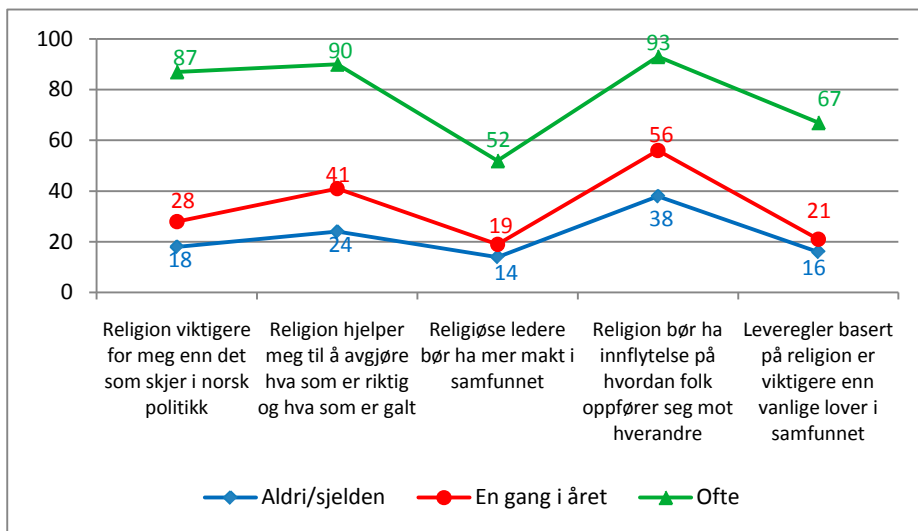
Det er slående også for fordelingen i figur 3.20 at påstanden om at *religion bør ha innflytelse på hvordan folk oppfører seg mot hverandre* får høyest tilslutning både fra elever *med* (58 %) og *uten* religion (28 %). Det synes å bekrefte påstandens allmennmoraliske konnotasjon når mellom en firedel og en tredel av elevene uten religion faktisk er enige i den. Ellers er mønsteret i svarfordelingen det samme som for alle elevene – blant annet med relativt lave andeler som er enige i at *religiøse ledere bør ha mer makt i samfunnet*.

Det kan påvises en signifikant sammenheng mellom elevenes skår på kunnskapstesten og holdninger til religionens innflytelse i samfunnet. Sammenhengen er negativ ($r = -0,21$); det vil si jo lavere kunnskapskår, jo mer enige er elevene i påstandene. Elevkvartilet som er *mest enig* i påstandene har en gjennomsnittskår på kunnskapstesten = 481 poeng. Gjennomsnittskår for kvartilet som er *minst enig* i påstandene = 538 poeng. Forskjellen mellom de to gruppene er altså nesten 60 % av et standardavvik, og elevene som er *minst enige* i påstandene skårer signifikant over gjennomsnittet for alle elevene (515 poeng) på kunnskapstesten.

Tilsvarende foreligger det små negative korrelasjoner mellom støtte til religionens innflytelse og *støtte til demokratiske verdier* ($r = -0,10$) og *støtte til kvinners rettigheter* ($r = -0,16$). Derimot foreligger en liten positiv sammenheng mellom støtte til religionens innflytelse og *støtte til innvandreres rettigheter* på den andre ($r = 0,16$). Blant de muslimske elevene i utvalget er det

et stort flertall som uttrykker støtte til alle påstandene om religion, med unntak for påstanden om at *religiøse ledere bør ha mer makt i samfunnet*.

Figur 3.21 Påstander om religion og deltakelse i religiøse seremonier utrenfor hjemmet sammen med andre . 8 . trinn. Prosent.



Det fremgår av figur 3.21 at kurvemønsteret er det samme for hver av de tre deltakelsesfrekvensene – men at hyppigheten i deltakelsen er avgjørende for hvor stor andel av elevene som støtter påstandene. Dette er på ingen måte overraskende; å delta ofte i religiøse seremonier er så å si det operasjonelle uttrykk for en religiøs overbevisning. Samtidig er det interessant å legge merke til at påstanden om at *religiøse ledere bør ha mer makt i samfunnet* får minst tilslutning fra alle de tre gruppene, selv om det er stor forskjell i tilslutning mellom de som deltar ofte og de som deltar sjeldnere.

3.10 Tabell med matrise over forskjellige holdninger

Tabell 3.9 *Holdninger. Matrise over likheter og forskjeller.*

Navn på samlevariabel (Antall spørsmål i variabelen)	Forskjell mellom kjønn	Endring fra 8. til 9. trinn	Korrelasjon (r) med kunnskapstest 8. trinn	Norske og nordiske elever 8. trinn:			
				NO	DK	SF	S
Politisk selvtilitt (6)	Gutter høyere selvtilitt	Marginale endringer	+ 0,26	48	50	45	47
Støtte kvinners rettigheter (5)	Jenter betydelig høyere støtte	Ingen endring	+ 0,45	54	54	53	55
Støtte rettigheter for alle folkegrupper	Jenter høyere støtte	Liten nedgang	+ 0,31	52	48	48	52
Støtte innvandreres rettigheter	Jenter høyere støtte	Nedgang for begge kjønn; mest markert for gutter	+ 0,19	50	48	48	52
Tillit til institusjoner	Ingen forskjell	Liten nedgang	+ 0,14	53	52	53	52
Holdninger til inngrep når landets sikkerhet er truet	Tendens til at jenter oftere er enige i påstandene	Tendens til mindre enighet på 9. trinn	Lave eller ikke-signifikante korrelasjoner	Ikke samlevariabel for påstander om trusler mot landets sikkerhet			

3.11 Hovedtrekk kapittel 3

- *Relativt få norske elever synes de vet mer om politikk enn de fleste andre på sin alder, men over halvparten synes de forstår godt politiske spørsmål som angår Norge.*
- *Elevenes kunnskapsskår varierer med deres politiske selvtillit*
- *Politisk selvtillit henger i stor grad sammen med interesse for politiske og sosiale spørsmål*
- *Seks av ti elever har et positivt syn på sin evne til å beherske ferdigheter i politisk deltakelse (egenmestring)*
- *Jentene har signifikant lavere politisk selvtillit enn guttene, men høyere egenmestring*
- *Norske elever som gjør det godt på kunnskapstesten, har betydelig høyere politisk selvtillit enn finske elever som kunnskapsmessig gjør det enda bedre*
- *Norske elever slutter i overveldende grad opp om støtte til kvinners rettigheter i samfunnsliv og politikk.*
- *En sammenligning mellom 1999 og 2009 tyder på høy stabilitet i elevenes støtte til kvinners rettigheter.*
- *Jentenes gjennomsnittsskår for støtte til kvinners rettigheter ligger langt over guttenes.*
- *Det er små forskjeller mellom de nordiske land når det gjelder støtte til kvinners rettigheter.*
- *Elevene uttrykker høy støtte til like rettigheter for alle folkegrupper (etniske grupper) og noe lavere støtte til innvandreres rettigheter.*
- *Blant elevene i de nordiske land uttrykker svenske jenter høyest støtte til alle folkegrupper og innvandrere; finske gutter lavest.*

- *Det er klare sammenhenger mellom elevenes kunnskapsskår og deres skår for støtte til kvinners, alle folkegruppers og innvandreres rettigheter.*
- *Åtte av ti elever er enige i at borgere fra andre europeiske land som kommer til Norge bør ha de samme mulighetene som norske borgere*
- *Norske elevers tillit til demokratiske institusjoner er gjennomgående høy. Et unntak fra dette gjelder tilliten til politiske partier.*
- *Flertallet av norske elever støtter inngrep i demokratiske rettigheter hvis landets sikkerhet er truet.*
- *Støtte til inngrep i demokratiske rettigheter varierer avhengig av religiøs tilhørighet*
- *Et stort flertall av norske elever er uenige i at religion bør ha sterk innflytelse i samfunnet. Enigheten varierer med frekvensen av elevens deltakelse i religiøse seremonier.*

KAPITTEL 4

Kunnskaper og ferdigheter

Dag Fjeldstad og Rolf Mikkelsen

Dette kapitlet beskriver hovedtrekk ved kunnskaps- og ferdighetstesten som er brukt i ICCS, og presenterer de norske elevenes resultater i internasjonal og nordisk sammenheng. Kapitlet gir en oversikt over de tre (fire) nivåene som brukes for å analysere innholdet i elevenes demokratiske kunnskaper og ferdigheter. Kapitlet gjør videre rede for utviklingen i kunnskapskår mellom 1999 og 2009 gjennom en trendanalyse koblet til et sett oppgaver fra begge år. Avslutningsvis setter kapitlet elevenes testresultater i sammenheng med et utvalg bakgrunnsfaktorer.

To forskningsspørsmål ligger til grunn for analysen i dette kapitlet. Det første lyder slik:

Hvilke variasjoner fins blant elevene når det gjelder grunnleggende forståelse og kompetanse på området demokrati og samfunnsborgerskap mellom land og innen land?

Spørsmålet dreier seg om fordelinger av elevprestasjoner på resultatvariabler i den kognitive testen (kunnskapstesten). Resultatene knyttes til både enkelt- og flernivåanalyser. Det andre forskningsspørsmålet lyder slik:

Hvilke endringer i demokratikunnskap og engasjement har funnet sted siden den siste internasjonale studien i 1999?

Spørsmålet dreier seg om analyse av trender fra CivEd til ICCS og begrenses til data fra land som har deltatt i begge studier.

I ICCS blir elevenes *kunnskaper og ferdigheter om demokrati* (Students Civic knowledge) kartlagt ved bruk av en kognitiv test som inneholder 80 oppgaver; en av dem er tatt ut i beregningen av kognitiv skår. Av disse er 6 åpne oppgaver som kodes for ett eller to akseptable svar, de øvrige 73 er flervalgsoppgaver med fire svaralternativer og hvorav ett alternativ er riktig. 62 oppgaver er nye; 17 oppgaver ble også brukt i den kognitive testen i CivEd-

studien i 1999. Det er 15 av disse oppgavene som måler eventuelle endringer i elevenes kunnskapskår i løpet av perioden 1999–2009.

Den kognitive testen er basert på en avgrensning av demokratirelevante kunnskaper og ferdigheter. Avgrensningen omfatter fire innholdsområder for slik kunnskap. Disse er 1) demokratiske samfunn og systemer; 2) demokratiske prinsipper; 3) demokratisk deltakelse, og 4) demokratisk identitet.

Hvert av de fire innholdsområdene omfatter to kognitive områder. Det ene er *viten* (knowing); det andre er *analyse og resonnement* (analysing and reasoning). Hver av de 79 oppgavene knyttes på denne måten til et innholdsområde, og viser samtidig at oppgaven enten dreier seg om kunnskap eller resonnement og analyse.

Fordelingen av oppgaver på innholdsområder vises tabell 4.1.

Tabell 4.1 Oppgavetyper og kognitivt område. Antall oppgaver i hver kategori

Kognitivt område	Innholdsområder				Til sammen
	Demokratiske samfunn og systemer	Demokratiske prinsipper	Demokratisk deltakelse	Demokratiske identiteter	
Viten (knowing)	15	3	1	0	19
Analyse og resonnement	17	22	17	5	61
Til sammen	32	25	18	5	80

Hver oppgave viser dessuten til ett eller flere spesifiserte ”underområder”. Disse er gjengitt i presentasjonen av 10 frigitte oppgaver nedenfor.

Ferdighetene i testen dreier seg først og fremst om *resonnement og analyse*; det vil si at testen ønsker å kartlegge hvordan elever bruker kunnskap om demokrati, samfunn og politikk til å trekke slutninger på grunnlag av eksempler og situasjonsbeskrivelser i oppgavene. Resonnement er nært knyttet til *anvendelse* av kunnskap om forhold som i utgangspunktet antas å være kjente for elevene. Når studien legger vekt på å undersøke elevenes kapasitet til å resonnerere og analysere, betyr dette altså ikke noen nedvurdering av deres faktakunnskap. Tvert imot; det er når slik kunnskap tas i bruk at den får karakter av å være en ferdighet. I testen kan det likevel være vanskelig å skille mellom oppgaver definert som viten-oppgaver og resonnements-oppgaver. Oppgavetyper er selvsagt heller ikke kjent for eleven i testsituasjonen. I oppgavebatteriet som er frigitt, er det ikke noe eksempel på en viten-oppgave.

Noen viktige stikkordspregete formuleringer omkring resonnement og analyse i ICCS er evne til å *tolke* informasjon om demokratispørsmål; *sette* demokratirelevante eksempler og begreper *i sammenheng* med hverandre; *bruke* begreper om demokrati og medborgerskap til å *begrunne* ved hjelp av argumenter; *integrere* elementer i meningssammenhenger på tvers av inn-

holdsområdene i testen; *generalisere* og trekke slutninger om demokrati og medborgerskap ut fra spesifikke eksempler; *vurdere* fordeler og ulemper ved ulike synspunkter og verdier; *foreslå* løsninger på problemer som kan oppstå på grunnlag av spenning og konflikter i demokratiske samfunn; *formulere* hypoteser om virkninger av politiske handlinger, og *forstå* motiver for politiske handlinger.

Stikkordene ovenfor er nært forbundet med formuleringer som brukes i kompetansemålene i læreplanene i K06, og i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene – ”på fagenes premisser” – i planene. Stikkordene peker derfor også i retning av de senere års arbeid med utvikling av kriterier for vurdering av elevenes prestasjoner i fag, og mot en potensielt bedre reliabilitet i tolkningsfellesskapene omkring oppfatningen av hva dyktighet i et fag er.

Den kognitive testen i ICCS er likevel ikke en læreplantest. Slik sett vil det være svært mange forhold ved demokratiet i vårt land som ikke fanges opp av testen. Det gjelder blant annet konkret kunnskap om det demokratiske liv i landet, om idelogier og historiske forutsetninger for partivesenet og om styringsordninger som er spesifikke for Norge. Testen er konstruert for å kartlegge kunnskaper og ferdigheter som antas å være helt grunnleggende i en felles forståelse av hva demokrati innebærer – og for å gjøre det mulig å sammenligne slik kunnskap mellom forskjellige utviklingslinjer, tradisjoner og kulturelle særegenheter.

Det har i flere sammenhenger vært rettet sterk kritikk mot studier som måler prestasjoner i skolen. Kritikerne har blant annet ment at nasjonale og kulturelt definerte verdier i skole- og utdanningspolitikken og i undervisningen forsvinner ut av bildet i slike studier, til fordel for en tvilsom ensretting av testene på basis av ønsker om entydig å kunne måle resulater av opplæringen (Sjøberg 2005, 2007, 2009, Christie 2008, Elstad & Sivesind 2010). Men ICCS antar likevel at en viss kunnskapsbeherskelse og evne til resonnement og analyse har verdi som elementer i en krysskulturell og allmenn dannelse på det samfunnsområdet studien retter oppmerksomhet mot. Denne oppmerksomheten springer også ut av de siste to, tre tiårenes økende demokratisering i nasjoner som tidligere befant seg fjernt fra praktisering av demokrati som en betingelse for å gi befolkningen levekår i tråd med menneskerettighetene. Uten demokratiforståelse, ingen menneskerettighetspraksis, og uten respekt for menneskerettigheter, intet demokrati. Derfor er det bokstavelig talt livsviktig for et samfunn tuftet på demokrati og rettsstatsidealer å vite hvor framtidens borgere og demokratiforvaltere står når det gjelder elementær forståelse av demokratiets vesen. Og her brukes ikke ”elementær” i nedsettende forstand, men i betydningen grunnleggende (”basic”), det vil si som en forutsetning for mer sammensatt og syntetiserende forståelse av demokratiets virkemåte senere i livet. Det er det testen ønsker å si noe mer konkret om.

4.1 Frigitte oppgaver fra testen

ICCS har friggitt 10 oppgaver (av totalt 80) fra testen. For å gi et best mulig inntrykk av av testen, vises de frigitte oppgavene her, selv om disse ikke fullt ut formidler bredden og mangfoldet i oppgavene. Oppgavene gjengis i sin helhet – med prosentandel korrekt svar for hhv. 8. og 9. trinn i parentes. Under hver oppgave er det angitt hvilket innholds- og kognitivt område oppgaven berører. Ni av oppgavene er flervalgsoppgaver; oppgave 5 er åpen. I flervalgsoppgavene er riktig svar kursivert.

1. Under ser du et klistremerke som kan kjøpes på internett.



Klistremerket er laget av tegn som står for forskjellige måter å tenke om verden på. Tegnene er satt sammen slik at de ligner det engelske ordet ”coexist” som betyr ”å leve sammen.

Hva er den **mest sannsynlige** hensikten med klistremerket?

- å vise at forskjellige måter å tenke på er likeverdige
- å vise at folk tenker grundig gjennom det de tror på
- *å vise at folk kan godta andre selv om de har forskjellig tro (68/69)*
- å vise at folk som ulike syn på verden aldri kan leve lykkelig sammen

Innholdsområde: Demokratiske prinsipper. Underområde: likhet. Kognitivt område: resonnement og analyse.

2. I mange land er medier som aviser, radio- og fjernsynskanaler eid av private mediebedrifter. I noen land er det lover som begrenser hvor mange medier en person eller en mediebedrift kan eie.

Hvorfor har noen land slike lover?

- for at mediebedriftene kan tjene mer penger
- for å gjøre det mulig for regjeringen å ha innflytelse på informasjon i mediene
- for å sikre at det er nok journalister som kan bringe nyheter om regjeringen

- *for å gjøre det sannsynlig at forskjellige synspunkter kan komme fram i mediene (48/51)*

Innholdsområde: Demokratiske samfunn og systemer. Underområde: demokratiske institusjoner – mediene. Kognitivt område: resonnement og analyse.

3. I Exland er det en minoritetsgruppe som har et annet språk enn det offisielle språket i landet. Gruppen har sine egne skoler hvor barna blir undervist på sitt eget tradisjonelle språk.

Myndighetene i Exland bestemmer at **alle** skoler skal undervise **alle** barn bare i landets offisielle språk. Myndighetene bestemmer dette fordi de tror at det vil være til fordel for barna i minoritetsgruppen.

Hvilket argument støtter myndighetenes beslutning **best**?

- Den vil hindre barna i å snakke sitt eget språk hjemme.
- Den vil gjøre skolen mer interessant for barna.
- *Den vil gi barna en større sjanse tilfullt ut å delta i samfunnet (71/72).*
- Den vil gjøre det lettere for barna å lære sitt eget språk hjemme.

Innholdsområde: Demokratiske prinsipper. Underområde: likhet. Kognitivt område: resonnement og analyse.

4. Hvilket er det **beste** argumentet mot myndighetenes beslutning?

- Myndighetene bør ikke blande seg opp i hvilke fag skolen underviser.
- Myndighetene bør godta at det er behov for mer enn ett offisielt språk.
- *Myndighetene har et ansvar for å beskytte minoritetsgruppers kultur. (36/38)*
- Barna i minoritetsgruppen kan komme til å klage over at de må lære det offisielle språket.

Innholdsområde: demokratiske prinsipper. Underområde: likhet. Kognitivt område: resonnement og analyse.

Åpen oppgave

5. Offentlig debatt vil si at folk diskuterer sine meninger åpent. Offentlig debatt foregår i aviser, i TV-programmer, i radiodiskusjoner, på internett og i

åpne møter. Offentlig debatt kan handle om lokale, regionale, nasjonale eller internasjonale spørsmål.

Hvordan kan offentlig debatt være til fordel for et samfunn?

Skriv ned **to forskjellige** fordeler. (*Riktig svar 18/21; delvis riktig svar 53/55*).

Innholdsområde: demokratiske prinsipper. Underområde: sosialt samhold. Kognitivt område: resonnement og analyse.

Et fullt ut riktig svar på denne oppgaven (2 poeng) krever at eleven viser til fordeler i **to forskjellige kategorier**. Kategoriene er bestemt som følger:

1. Mer kunnskap om eller forståelse av innholdet i en sak eller situasjon.

Eksempler: Fordi folk kan forstå andres syn; på den måten vet folk mer om viktige saker; det kan fortelle regjeringen hva folk ønsker ("det" antas å bety "offentlig debatt")

Eksempler på ikke godtatte svar: Offentlig debatt er til fordel for samfunnet; folk sier det de mener.

2. Finner løsninger på problemer ELLER er et forum som kan vise til mulige løsninger.

Eksempler: *Det kan gi folk oppfatninger de handler på grunnlag av* ("handler" fortolket som å iverksette en løsning"); de kan finne en måte å komme til enighet om en sak ("komme til enighet" = løsning)

Eksempler på ikke godtatte svar: Ved at alle blir enige om en politikk uten diskusjon; hvor det er noe som trengs å forbedres.

3. Øker sosial harmoni, anerkjennelse av forskjeller eller reduserer frustrasjon.

Eksempler: folk kan lære seg å godta det andre tenker; det kan vise mer enn en mening slik at folk kan respektere alle syn.

Eksempler på ikke godtatte svar: Du hører forskjellige folks innsikt ("hører" ikke nødvendigvis å forstå); hvis noen hører at deres idol er mot noe, kan de gå mot det også.

4. Øker borgernes tiltro til og motivasjon for å delta i samfunnet.

Eksempler: Det gjør at folk kjenner at de har mer å si i fellesskapet; folk ser at de kan være med å forandre.

5. Representerer/aktiverer prinsippet om samfunnsborgernes ytringsfrihet.

Eksempler: Det kan være til hjelp for samfunnet fordi alle har forskjellige syn og offentlig debatt gir dem en sjanse; hvem som helst kan framme sine meninger fritt i viktige saker; slik at alle kan dele det de tenker ("alle kan dele" = aktivering av ytringsfriheten).

Svar på den åpne oppgaver kodes som delvis riktig (1 poeng) hvis eleven viser til en fordel i **én av svarkategoriene**.

6. I de fleste land blir lover vedtatt av representanter i nasjonal-forsamlingen. Andre personer bruker lovene i domstolene.

Hva er den **beste** grunnen til å ha denne ordningen?

- Den gjør det mulig for mange personer å gjøre forandringer i lovene.
- Den gjør det enkelt for vanlige innbyggere å forstå rettssystemet.
- Den betyr at lovene kan holdes hemmelige inntil de skal anvendes i domstolene.
- *Den betyr at ingen bestemt gruppe har for mye makt over lover. (48/51).*

Demokratiske samfunn og systemer. Underområde: statsinstitusjoner – lovgivning/parlament. Kognitivt område: resonnement og analyse.

7. Arne kjøper nye sko. Så finner Arne ut at skoene ble laget av en bedrift som ansetter små barn i skoproduksjonen. Fabrikken betaler dem svært lite for arbeidet. Arne sier at han ikke vil bruke de nye skoene igjen.

Hvorfor ville ikke Arne bruke de nye skoene?

- Han mener at sko som er laget av barn, ikke varer særlig lenge.
- *Han vil ikke vise støtte til bedriften som lager dem. (84/88)*
- Han vil ikke støtte barna som laget dem
- Han er sint fordi han betalte mer for skoene enn de egentlig er verdt.

Innholdsområde: demokratisk deltakelse – innflytelse. Underområde: etisk forbruk. Kognitivt område: resonnement og analyse.

8. Arne kjøper nye sko. Så finner Arne ut at skoene ble laget av en bedrift som ansetter små barn i skoproduksjonen. Fabrikken betaler dem svært lite for arbeidet. Arne sier at han ikke vil bruke de nye skoene igjen.

Arne vil at andre også skal la være å kjøpe skoene.

- Hvordan kan han **best** forsøke å gjøre dette?
- ved å kjøpe alle skoene selv slik at ingen andre kan kjøpe dem
- ved å levere skoene tilbake til butikken og be om å få igjen pengene

- ved å blokkere inngangen til skobutikken slik at ingen andre kan komme inn
- *ved å informere andre om hvordan skoene ble laget (90/91)*

Innholdsområde: demokratisk deltakelse – innflytelse. Underområde: etisk forbruk. Kognitivt område: resonnement og analyse.

9. Myndighetene har arkiver over virksomheten sin, beslutningene sine og informasjonen de bruker når de tar beslutninger.

Noen land har lover som tillater folk innsyn i mange av arkivene.

Hvorfor er det viktig i et demokrati at folk kan få innsyn i myndighetenes arkiver?

- Det beviser for folk at myndighetenes beslutninger er riktige.
- *Det gir folk et grunnlag for å vurdere myndighetenes beslutninger. (53/57)*
- Det betyr at myndighetene bare tar beslutninger som alle er enige om.
- Det stopper folk fra å kritisere beslutninger som er gjort av myndighetene.

Innholdsområde: demokratiske samfunn og systemer. Underområde: Statsinstitusjoner – regjeringsmakt.. Kognitivt område: resonnement og analyse.

10. Hvilket av følgende arkiver er det **mest sannsynlig** at myndighetene ønsker å holde hemmelig?

- statistikk som viser hvor mye penger som skal brukes til sykehus
- *planer for hvordan landet skal forsvares mot angrep (52/60)*
- antallet mennesker som tillates å innvandre til landet
- navn på ambassadører fra andre land

Innholdsområde: demokratiske samfunn og systemer. Underområde: Statsinstitusjoner – regjeringsmakt.. Kognitivt område: resonnement og analyse.

4.2 Kunnskaps- og ferdighetsskårer. Internasjonal tabell.

Tabell 4.2 viser skår for kunnskaper og ferdigheter for alle 38 land som deltar i ICCS-studien. De norske 8. trinnslevene skårer 515 poeng, litt over det internasjonale gjennomsnittet. Samtidig går det fram av tabellen at de norske 8. trinnslevene er ett år yngre enn elevene i svært mange andre land. Tidlig skolestart i Norge (6 år) gir elevene på 8. trinn en lavere alder enn for eksempel i de øvrige nord-iske land. I tillegg er det siste *førskoleåret* i Sverige (Bjørnstad 2008) svært skolerettet, kanskje vel så skolerettet som på norsk 1. trinn. Det er rimelig å anta at det samme gjelder i Danmark og Finland. For å få et bedre og mer sammenlignbart bilde av de norske elevenes kunnskaper og ferdigheter på dette området, tar tabellen også med skår for de norske 9. trinnslevene. Da er de aldersmessig sammenlignbare med elevene i andre land. Denne skåren på 541 poeng for 9. trinnslevene plasserer norske elever svært høyt i kunnskapsrangeringen.

Tabell 4.2 *Kunnskaps- og ferdighetsskårer med forskjeller på kjønn. Internasjonal rangering. Skår for norske elever på 9. trinn er satt inn i tabellen. Standardfeil i parantes.*

Land	Antall års skolegang	Gj.snitt alder	Gj.snitt skår	Gj.snitt skår Jenter	Gj.snitt skår Gutter
Finland	8	14,7	576 (2,4)	590 (2,9)	562 (3,5)
Danmark	8	14,9	576 (3,6)	581 (3,4)	573 (4,5)
Sør-Korea	8	14,7	565 (1,9)	577 (2,4)	555 (2,3)
Kinesisk Taipei	8	14,2	559 (2,4)	573 (2,7)	546 (2,7)
Norge #	9	14,7	541 (1,9)	554 (2,6)	530 (2,7)
Sverige	8	14,8	537 (3,1)	549 (3,4)	527 (4,2)
Polen	8	14,9	536 (4,7)	553 (4,5)	520 (5,5)
Irland	8	14,3	534 (4,6)	545 (4,8)	523 (6,0)
Sveits*	8	14,7	531 (3,8)	535 (3,0)	528 (5,5)
Liechtenstein	8	14,8	531 (3,3)	539 (6,4)	526 (6,2)
Italia	8	13,8	531 (3,3)	540 (3,4)	522 (3,9)
Slovakia	8	14,4	529 (4,5)	537 (5,4)	520 (4,4)
Estland	8	15,0	525 (4,5)	542 (4,8)	509 (4,9)
England**	9	14,0	519 (4,4)	529 (6,1)	509 (6,1)
New Zealand	9	14,0	517 (5,0)	532 (5,9)	501 (6,4)
Slovenia	8	13,7	516 (2,7)	531 (2,6)	501 (3,9)
Norge*	8	13,7	515 (3,4)	527 (3,7)	504 (4,5)
Belgia	8	13,9	514 (4,7)	517 (5,3)	511 (5,6)
Tsjekkia*	8	14,4	510 (2,4)	520 (3,0)	502 (2,4)
Russland	8	14,7	506 (3,8)	517 (4,3)	496 (3,8)

Litauen	8	14,7	505 (2,8)	523 (2,9)	488 (3,4)
Spania	8	14,1	505 (4,1)	514 (4,2)	496 (4,8)
Østerrike	8	14,4	503 (4,0)	513 (4,6)	496 (4,5)
Malta	9	13,9	490 (4,5)	507 (7,7)	473 (3,6)
Chile	8	14,2	483 (3,5)	490 (4,3)	476 (4,2)
Latvia	8	14,8	482 (4,0)	497 (3,7)	466 (5,0)
Hellas	8	13,7	476 (4,4)	492 (4,8)	460 (5,1)
Luxembourg	8	14,6	473 (2,2)	479 (2,8)	469 (3,4)
Bulgaria	8	14,7	466 (5,0)	479 (5,2)	454 (6,1)
Colombia	8	14,4	462 (2,9)	463 (3,1)	461 (4,0)
Kypros	8	13,9	453 (2,4)	475 (2,7)	435 (3,2)
Mexico	8	14,1	452 (2,8)	463 (3,2)	439 (3,1)
Thailand	8	14,4	452 (3,7)	474 (3,9)	426 (4,5)
Guatemala	8	15,5	435 (3,8)	435 (4,2)	434 (4,3)
Indonesia	8	14,3	433 (3,4)	442 (3,9)	423 (3,5)
Paraguay	9	14,9	424 (3,4)	438 (4,1)	408 (3,9)
Den dom. rep.	8	14,8	380 (2,4)	392 (2,8)	376 (2,7)
Hongkong***	8	14,3	554 (5,7)	564 (6,5)	543 (8,3)
Nederland***	8	14,3	494 (7,6)	497 (6,6)	490 (10,4)

* Land som tilfredsstilt kravet om deltakelse ved å bruke reserveskolene

** Land som nesten tilfredsstilte kravet om deltakelse ved å bruke reserveskolene

*** Land som ikke tilfredsstilte kravet om deltakelse står i kursiv

Et analyseprogram utviklet av ICCS' Data Processing Center (DPC Analyzer) beregner norsk skår for 9. trinn til 538 poeng. For 8. trinn gir programmet den samme skår som i tabell 4.1.

I alle land varierer forskjellen mellom jentenes og guttenes kunnskapsskår mye. I Guatemala er forskjellen 2 poeng i jentenes favør (436 – 434), men i Thailand utgjør forskjellen nesten et halvt standardavvik (474 – 426).

I de nordiske land er forskjellen i skår mellom kjønn størst i Finland, minst i Danmark. For norske 8. trinnselever er forskjellen 22 poeng, omtrent et kvart standardavvik. Blant norske elever på 8. trinn er det en tendens til at jo eldre de er (dvs. når på året de er født), jo bedre skårer de på kunnskapstesten. Det samme gjelder ikke for elevene på 9. trinn. Da synes denne tendensen å stoppe opp.

Sammenlignet med kunnskaps- og ferdighetstesten i 1999, har det skjedd en bemerkelsesverdig forandring i testresultatene. I 1999 var det ingen signifikante forskjeller mellom jentenes og guttenes samlede prestasjoner. I tidligere internasjonale undersøkelser på dette og andre kunnskapsområder har guttene gjennomgående gjort det bedre enn jentene, mens i 2009 skårer jentene signifikant bedre enn guttene på begge klassetrinn. Dette skyldes ikke at jentene har større interesse for politikk og samfunnsspørsmål enn guttene. Det er mer nærliggende å tenke seg at jentene i løpet av de 10 årene som er gått har utviklet bedre resonnements- og mestringsferdigheter (se kapittel 3, politisk selvillit vs. mestringsferdigheter) som blant annet resulterer i en høyere kognitiv skår.

For å gi et mer utfyllende bilde av kunnskapsskårer i de nordiske land, viser tabell 4.3 hvordan andel korrekte svar fordeler seg på de 10 frigitte oppgavene. Nummereringen tilsvarende den som er brukt i den fullstendige gjengivelsen tidligere i kapitlet.

Tabell 4.3 Andel korrekte svar på frigitte oppgaver. De nordiske land. Prosent

	Oppgave	D	Fi	N	S
1.	Flervalg: Grunnleggende verdier i samfunnet – rettferdighet og likhet	83	94	69	80
2.	Flervalg: Samfunn og politiske systemer – det sivile samfunn - mediene	52	70	51	44
3.	Flervalg: Grunnleggende verdier i samfunnet – rettferdighet og likhet	81	82	73	70
4.	Flervalg: Grunnleggende verdier i samfunnet – rettferdighet og likhet	38	51	38	36
5.	Åpen oppgave: Grunnleggende verdier i samfunnet – sosialt samhold. 1 eller 2 poeng (1 poeng øverst, 2 poeng nederst)	42/ 35	44/ 13	55/ 21	44/ 19
6.	Flervalg: Samfunn og politiske systemer – institusjoner – domstoler og parlament	61	71	52	58
7.	Flervalg: Demokratisk deltakelse – etisk forbruk	90	92	87	85
8.	Flervalg: Demokratisk deltakelse – etisk forbruk	94	97	91	93
9.	Flervalg. Samfunn og politiske systemer – institusjoner - regjeringer	64	59	57	54
10.	Flervalg: Samfunn og politiske systemer – institusjoner - regjeringer	63	67	60	61

Som det framgikk av tabell 4.2, skårer finske og danske elever høyest på kunnskapstesten. De gjør det best på alle de frigitte oppgavene, bortsett fra nr. 5 og 9. Den første av disse to er den åpne oppgaven om fordelene ved åpen offentlig debatt. Andelen finske elever som skårer fullt hus (dvs. 2 poeng) på denne oppgaven er påfallende lav (13 %), lavere enn i de andre nordiske land. Særlig danskene har en relativt høy andel 2-poengs skår på denne oppgaven, men også den tilsvarende andelen norske elever er vesentlig høyere enn i Finland. Samlet gjennomsnittlig 2 poengskår på åpne oppgaver i Finland skiller seg imidlertid ikke mye fra den tilsvarende i Norge (10 % mot 12 %). Det er altså ikke noe grunnlag for å hevde at finske elever skulle være svakere enn de norske til å resonnerer overfor åpne oppgaver uten gitte svaralternativer.

Sammenlignet med andre nordiske elever, gjør de norske det relativt bra på kunnskapstesten. Generelt ligger kunnskapsskåren omkring 1/3 av en standardavvik under de finske og danske, men avstanden varierer mellom de forskjellige oppgavene.

4.2.1 Kunnskapsskår og karakterer i samfunnsfag og matematikk

Når det gjelder elevene på 9. trinn, kan vi sammenligne karakternivåer i samfunnsfag og matematikk (oppgitt som terminkarakterer til jul) med poengresultater på den kognitive testen. I tabell 4.4 er karakterene gruppert i tre nivåer; 1 & 2, 3 & 4 og 5 & 6 for begge fag. Gjennomsnittsskår for 9. trinn er som tidligere oppgitt 541.

Tabell 4.4 Karakterer i samfunnsfag og matematikk og skår for kunnskaper og ferdigheter 9.trinn.

Karakternivå	Samfunnsfag	Matematikk
5–6	591	602
3–4	520	542
1–2	452	460

Ikke uventet er det klar sammenheng mellom elevenes karakternivå og deres gjennomsnittsskår på kunnskapstesten. For begge fagene er det snakk om nesten halvannet standardavvik mellom laveste og høyeste nivå/skår. De tre karakternivåene ser ut til å beskrive omtrent samme skårnønstre i begge fag. Dette er interessant i den forstand at *samfunnsfag* ofte legitimeres som et fag som er særlig viktig for å utvikle demokratirelevant kunnskap og forståelse. I læreplanen for samfunnsfag framheves eksempelvis faget som et demokrati- og medborgerskapsforberedende fag. En antakelse kunne derfor være at samfunnsfag – i både historie, geografi og samfunnskunnskap – arbeider med temaer som aller best skulle kunne utvikle unge menneskers forståelse for demokratiske prinsipper og systemer og tenkemåter.

Men den grad den kognitive testen i ICCS faktisk lykkes i å gi en gyldig og dekkende avbildning av elevenes demokratirelevante kunnskaper og ferdigheter, ser det på bakgrunn av sammenhengen mellom karakterer og prestasjoner ikke ut til være slik at samfunnsfag gir elevene noen sterkere spesifikke kunnskapsfordeler enn matematikk gjør. Elevene med de beste karakterene i matematikk skårer enda høyere. Det kan altså se ut til at testen i like stor grad måler tenkeferdigheter som den måler spesifikt samfunnsfaglige kunnskaper og ferdigheter ("demokratikunnskap"). Sammenhengen (korrelasjonsjonen) mellom karakter i samfunnsfag og demokratikunnskap er praktisk talt den samme som mellom karakter i matematikk og demokratikunnskap ($r = 0,42$ vs. $r = 0,43$).

4.2.2 Forskjeller mellom klasser

En kan legge sammen resultatet for elever som går i samme klasse og regne ut gjennomsnittet for klassen. Tabell 4.5 viser gjennomsnittet for nederste og øverste 25 % (kvartil) av klassene. I hvert kvartil er det ca. 32 skoler/klasser.

Tabell 4.5 Kognitiv skår på klassenivå: Gjennomsnitt, nedre og øvre kvartil og 8. og 9. trinn.

Trinn	Norsk gj. snitt	Gjennomsnitt nedre kvartil	Gjennomsnitt øvre kvartil
8. trinn	515	470	556
9. trinn	541	487	594

Forskjellen mellom gjennomsnittet for nedre og øvre kvartil er på 86 poeng for 8. trinn og 107 poeng på 9. trinn, nær ett elevstandardavvik. Slike sammenligninger gir grunnlag for å si at forskjellene mellom de norske klassene er relativt stor. Hvor mye av forskjellene som kan forklares av sosioøkonomiske forhold, og hvor mye som kan sies å bli forklart av det som skjer i skolen, vil variere. Noen indikasjoner på dette kan en få ved å se forskjeller knyttet til sosioøkonomiske faktorer.

4.2.3 Foreldrenes utdanningsbakgrunn

Det er en tydelig sammenheng mellom sosioøkonomiske faktorer som foreldrenes yrkesstatus, foreldrenes utdanningsbakgrunn og hjemmeressurser som bøker hjemme og skår på kunnskaper og ferdigheter. Vi finner den samme sammenhengen i alle de nordiske land. Tabell 4.6 og tabell 4.7 illustrerer to av disse sammenhengene.

Tabell 4.6 Foreldrenes yrkesstatus og kunnskapsskår i de nordiske land.

	Lav yrkesstatus		Middels yrkesstatus		Høy yrkesstatus		Effekt av yrkesstatus på kunnskaper og ferdigheter	
	Andel i %	Gj.snitt skår	Andel i %	Gj.snitt skår	Andel i %	Gj.snitt skår	Forskjell i skår for ett st.avvik	Forklart varians
Norge 8.trinn (9.trinn)	18	475 (502)	42	503 (532)	40	564 (596)	37	10
Danmark	24	535	43	573	32	620	33	11
Finland	30	554	40	574	30	607	33	12
Sverige	25	498	42	535	33	580	34	12
Int.gj.snitt	36	471	40	507	23	543	29	10

Tabell 4.6 viser både fordelingen av yrker som tillegges lav eller høy status, og den viser hvordan kunnskapsskår øker hos elevene i takt med foreldrenes status. Høy status gir høy skår. Lavere status gir gjennomsnittlig lavere skår.

Yrkesstatus for elevenes foreldre er resultat av svar på to spørsmål for hver av foreldrene. Først et spørsmål om hvilken tittel/benevning mors og fars yrke har, Så et tilleggsspørsmål om hva mor og far gjør i det yrket. Disse spørsmålene var slik at elevene kunne få hjelp av testadministrator for å besvare dem, og mange elever benyttet seg av det. Det er derfor grunn til å tro at svarene er overveiende presise, og at dette også gjelder svar gitt i de andre landene i Norden.

På denne bakgrunn er forskjellene som framtrer i svarene interessante. Norge er i oppstillingen landet med færrest mødre og fedre i lavstatusyrker og flest i høystatusyrker. Henholdsvis 18 % i lavstatusyrker og 40 % i høystatusyrker mot for eksempel 25 % og 34 % i nabolandet Sverige. Denne forskjellen utløser noe høyere skår for de norske elevene, her uttrykt ved andel poeng innenfor et standardavvik. For Norge er det 37, for Sverige 34.

4.2.4 Hjemmeressurser og kunnskaper

Tabell 4.7 *Bøker i hjemmet og kunnskapsskår i de nordiske land.*

Bøker	Norge		Danmark		Finland		Sverige		Int. snitt	
0-10	5 %	448	9 %	517	6 %	523	4 %	451	11 %	439
11-25	9 %	460	15 %	537	12 %	544	10 %	485	19 %	467
26-100	32 %	500	33 %	565	37 %	566	32 %	519	32 %	498
101-200	24 %	527	21 %	597	23 %	589	22 %	547	19 %	519
201-500	19 %	550	15 %	624	17 %	616	19 %	573	12 %	539
Mer enn 500	11 %	560	7 %	640	5 %	607	12 %	594	7 %	535
Forskjell i skår per 100 bøker	13		17		12		15		12	
Forklart varians	8		10		6		10		6	

Hjemmeressurser i form av bøker er tross digitaliseringen av norske og nordiske hjem en kraftfull sosioøkonomisk indikator. Elevene krysset av for omtrent så mange bøker de mente å ha hjemme, og de fikk oppgitt at en hyllemeter tilsvarte ca. 40 bøker.

I alle de nordiske land og også i den gjennomsnittlige internasjonale skåren, er det en svært tydelig sammenheng mellom elevenes rapportering av bøker i hjemmet og deres skår på kunnskapstesten. Skåren stiger i takt med antall bøker hjemme. Mest stiger skår i Danmark med 17 poeng per 100 bøker. Den norske sammenhengen er litt svakere. Dette gir seg noe utslag i forklart varians som er 2 % høyere i Danmark enn i Norge. Dette viser at sosioøkonomisk status er en betydningsfull forklaringsfaktor. Hjemmets betydning for kunnskapsutvikling og betydning for andre deler av den demokratiske kompetansen blir ytterligere problematisert i kapittel 9.

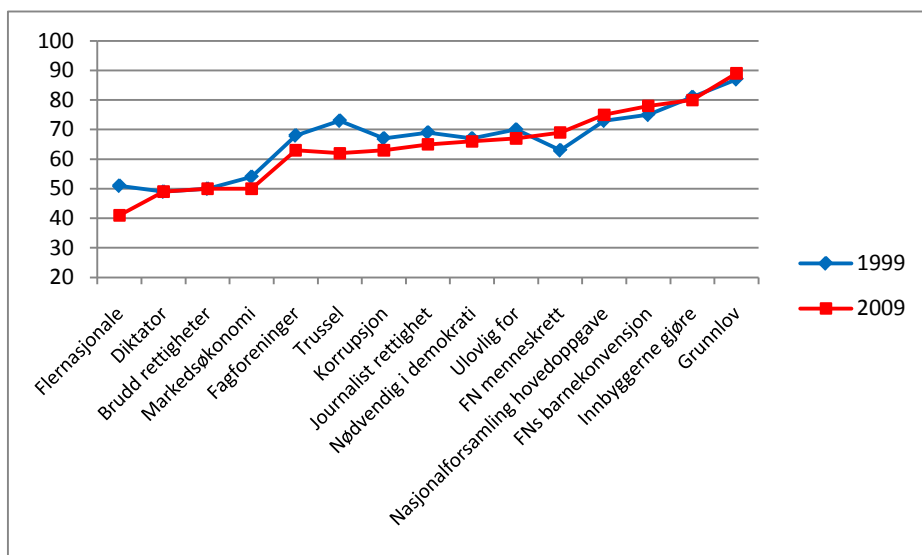
4.3 Kunnskapsutvikling (trend) 1999 - 2009

17 oppgaver som ble brukt i CivEd i 1999 ble gjentatt i 16 land i ICCS-undersøkelsen. Av disse brukte 15 land oppgavene helt uforandret. Danmark endret en del av oversettelsene og er derfor ikke tatt med i de internasjonale sammenligningene.

15 oppgaver ble brukt til en sammenligning, en trend-måling som kan si noe om eventuelle endringer i kunnskapsprofil løpet av disse 10 årene. Norske 9. trinnselever deltok i trend-målingen, og gjorde det *litt svakere* i 2009 enn i 1999. Et land, Slovenia, gjorde det signifikant *litt sterkere*. 7 land gjorde det svakere, mens det for de resterende landene ikke var signifikante og meningsfulle forskjeller.

Den gjennomsnittlige nedgangen i korrekte svar for de norske elevene som deltok i 1999 og i 2009 var på 2 %. Forskjellene er illustrert i figur 4.1. Der er prosent korrekte svar for hvert av de 15 oppgavene presentert. Svarene på fire av oppgavene var i 2009 bedre enn i 1999. Svarene på sju av oppgavene var svakere enn i 1999. På de fire siste oppgavene var antall korrekte svar i prosent tilnærmet likt.

Figur 4.1 Trend kunnskapskår 1999 – 2000. Prosent riktig svar på 15 oppgaver



De fire oppgavene som 9. trinnselever besvarte bedre i 2009, er tilknyttet stikkordene *FN og menneskerettigheter, hovedoppgaven for en nasjonalforsamling, FNs barnekonvensjon og grunnloven*. I disse flervalgsoppgavene skulle elevene identifisere svaralternativer på temaer som det arbeides med i norsk skole. FN og FN-systemets oppgaver har bred plass både på mellomtrinn

og ungdomstrinn. Det samme gjelder Stortinget og grunnloven hvis formål og innhold repeteres nesten hvert skoleår.

Stikkordene som er knyttet til områder der elevene gjorde det svakere, er også del av skolens vanlige kunnskapsformidling, men de tilhører smalere områder. Smalere områder er ikke like opplagt inntolket og prioritert i lærebøker og undervisning. Det gjelder for eksempel kunnskap om kjennetegn på en *markedsøkonomi*, hensikten med fagforeninger og innholdet i begrepet *korruptsjon*.

To oppgaver ble betydelig svakere besvart i 2009 enn i 1999. Det ene er markert med ordet *flernasjonal*. Det andre med ordet *trussel*. I én oppgave forekom uttrykket flernasjonalt *selskap*. Dette er et fornorskingsuttrykk som kanskje ikke er glidd naturlig inn i språket. Ordet *selskap* brukt om en bedrift eller et foretak synes ikke å ha festet seg. Begrepet er ikke helt ute av språket, men innholdet i begrepet synes å bli svakere problematisert i skolen enn tidligere. En gjennomgang av aktuelle lærebøker i samfunnsfag viser at det i stor grad er erstattet med begreper koblet til *global* og *globalisering*. Det kan være forklaringen på at et flertall av de norske elevene svarte at *eierne av flernasjonale selskaper* nok var FN. Forskjellen på de norske elevenes svar på dette spørsmålet *alene* ligger bak ca. en fjerdedel av den lille nedgangen i kognitiv skår.

Nedgangen på oppgaven markert med *trussel* var like stor. Her skulle elevene velge ut ett av fire alternativer som *en alvorlig trussel mot demokratiet*. I elevsvarene fikk flere av distraktorene økt oppslutning sammenlignet med 1999. Dette er kanskje en indikator på at demokrati som begrep ikke problematiseres like mye i norske klasserom som tidligere.

I forberedelsen av studien var det internasjonale senteret svært nøye med at oversettelsen av de 17 trend-spørsmålene skulle være *eksakt lik* formuleringene som ble brukt i 1999. Dette gjorde som nevnt at for eksempel danske elever ikke ble trend-målt (i den internasjonale sammenligningen), fordi den danske ICCS-gruppen hadde modernisert oversettelsen. Hadde en i Norge for eksempel ”modernisert” oppgaven med flernasjonalt selskap med et eksempel (som *Coca Cola*) hadde nok resultatet blitt annerledes.

Et annet forhold som kan ha spilt inn på trend-resultatet er rotasjonsprinsippet som ble benyttet i 2009 undersøkelsen. I 1999 fikk *alle* elever de samme oppgavene i samme rekkefølge. I 2009 fikk elevene *et utvalg* oppgaver fordelt i sju forskjellige hefter. Trend-oppgavene var fordelt i tre hefter hvor de i ett hefte sto først, i ett hefte i midten og i det tredje heftet sto sist. Forskjellen i plassering ga forskjell i samlet resultat for spørsmålene. Når de sto først i et hefte ble for eksempel det samlede resultatet for denne gruppen elever, det samme som resultatet i 1999.

Tabell 4.8 viser en oppstilling av trend-skårer for de 15 landene som er med i sammenligningen. Trend-skårene er omregnet til 100-skalaen som ble brukt i CivEd-undersøkelsen i 1999. Omregnet gir den norske 2 % nedgangen en poengnedgang på 5 enheter, det tilsvarer ca. 25 % av et standardavvik.

I den norske ICCS kortrapporten (Fjeldstad m.fl. 2010) ble det publisert en skala der gjennomsnittet fra ICCS-undersøkelsen på 500 ble brukt. Her fikk de norske elevene en nedgang på 15 enheter, 15 % av et standardavvik. For å illustrere denne forskjellen vises et utdrag fra skalaen i tabell 4.9. I skalaen er det internasjonale gjennomsnittet satt til 500.

Tross iherdig analysearbeid er det ikke foreløpig funnet noen forklaring på disse ulikehetene i standardavvik i de to skalaene. For alle land med unntak av Bulgaria og Norge er forskjellen uttrykt i standardavvik den samme i de to tabellene.

Tabell 4.8 *Endringer i kunnskap 1999 – 2009. Omregnet til skala og gjennomsnitt fra CivEd 1999.*

Land	Antall skoleår	Gj.snitt skår 2009	Gj.snitt alder 2009	Gj.snitt skår 1999	Gj.snitt alder 1999	Forskjell mellom 1999-2009
Slovenia	9	104	14,7	102	14,8	3
Finland	8	109	14,7	108	14,8	1
Estland	8	95	15,0	94	14,7	1
Sverige	8	98	14,8	97	14,3	0
Chile	8	89	14,2	89	14,3	0
Litauen	8	94	14,7	94	14,8	0
Italia	8	100	13,8	101	13,9	-1
Latvia	8	91	14,8	92	14,5	-1
Sveits (tysk)	8	94	14,8	95	15,0	-2
Colombia	8	85	14,4	89	14,6	-4
Norge	9	97	14,7	103	14,8	-5
England	9	90	14,0	96	14,0	-7
Hellas	9	102	14,7	109	14,7	-9
Polen	8	103	14,9	112	15,0	-10
Slovakia	8	97	14,4	107	14,3	-10
Tsjekkia	8	93	14,7	103	14,4	-10
Bulgaria	8	88	14,6	99	14,9	-11

Kilde: Tabell 3.14 fra internasjonal rapport

Tabell 4.9 Skår i CivEd 1999 versus ICCS 2009. Nordiske og utvalgte land.*

Land	Antall skoleår	Gj.skår ICCS 2009	Gj.snitt alder 2009	Gj.skår CivEd i 1999	Gj.snitt alder CivEd 1999	Forskjell 1999–2009
Slovenia	9	521	14,7	509	14,8	12
Finland	8	548	14,7	544	14,8	4
Sverige	8	495	14,8	487	14,3	8
Norge	9	490	14,7	505	14,6	-15
England	9	462	14,7	481	14,0	-18
Polen	8	518	14,9	559	15,0	-41

* Verdiene er utregnet for de 15 spørsmålene etter samme skala som det internasjonale gjennomsnittet for alle oppgavene i studien. CivEd tallene fra 1999 er omregnet fra den daværende skalaen med internasjonalt gjennomsnitt på 100.

Et interessant trekk som kan ses i ICCS-skalaen i tabell 4.9, er den gjennomsnittlige skåren for CivEd-oppgavene på 490. Den er langt (et halvt standardavvik) under gjennomsnittet for *alle* oppgavene for 9. trinn på 541. Dette noe svakere resultatet er også med på å trekke ned gjennomsnittsresultatet for alle de 79 oppgavene.

Et naturlig spørsmål er om den lille nedgangen vi finner i Norge og i en del andre land har en felles forklaring. I innledningen til denne rapporten ble det antydnet en uro for at fokus i den norske skolen er flyttet til lesning, regning og naturfag som resultat av det som oppfattes som svake resultater i de internasjonale undersøkelsene PISA og TIMSS. Innføringen av grunnleggende ferdigheter som gjennomgående utfordring i alle fag er et resultat av dette. I tillegg kommer nakne læreplaner i fag, også i samfunnsfag som i stor grad overfører valg av temaer og begreper som skal behandles i fagene til den enkelte skole og lærere. Kanskje har dette fått som resultat at smalere begreper i samfunnsfag får mindre plass. Og kanskje skyves noe av dialogen som har preget samfunnsfagklasserommet til side til fordel for arbeid med grunnleggende ferdigheter. Det som taler mot en slik forklaring er det generelle preget mange av oppgavene i undersøkelsen har. Se neste avsnitt.

4.4 Nivåer i demokratikunnskap

Inntrykket av at den kognitive testen måler variasjoner i generelle tenkeferdigheter – jfr. betegnelsen ”grunnleggende ferdigheter” i læreplanverket K06 – forsterkes av at elevens testskårer er delt inn i tre nivåer basert på vurderinger av oppgavenes vanskelighetsgrad. Nivå 1 innebærer skår på mer mellom 395 og 479 testpoeng, nivå 2 mellom 479 og 563 poeng og på nivå 3 mer enn 563 poeng (Schulz m. fl. 2010).

Grovt sett uttrykker nivåene på skalaen en utvikling fra en evne til å kunne resonnerer på en ”mekanisk” måte omkring konkrete og dagligdage saksforhold om demokrati og medborgerskap, til mer omfattende resonnementer om politiske og institusjonelle forløp som påvirker demokratiske samfunn. Men i tråd med det som er nevnt tidligere, er det likevel ikke slik at skalaen beveger seg fra enkel innholdsreproduksjon på laveste nivå, til resonnement og analyse på toppnivået. Kunnskap om innhold, resonnement og analyse kan observeres på alle nivåer på skalaen, avhengig av de saksforhold de anvendes på.

I figur 4.2 er kunnskapsnivåene illustrert med eksempler fra de frigitte oppgavene. I figuren er oppgave 5 den vanskeligste. 18 % av elevene på 8. trinn, respektive 21 % på 9. trinn hadde fullt hus på denne åpne oppgaven (se tabell 4.2). Oppgave 8 er den letteste. I Norge svarte 90 % av elevene på begge trinn riktig. Selv om de to oppgavene representerer ytterpunkter i testen, kan forskjellen på de to oppgavene gi en antydning om substansen i nivåforskjellene:

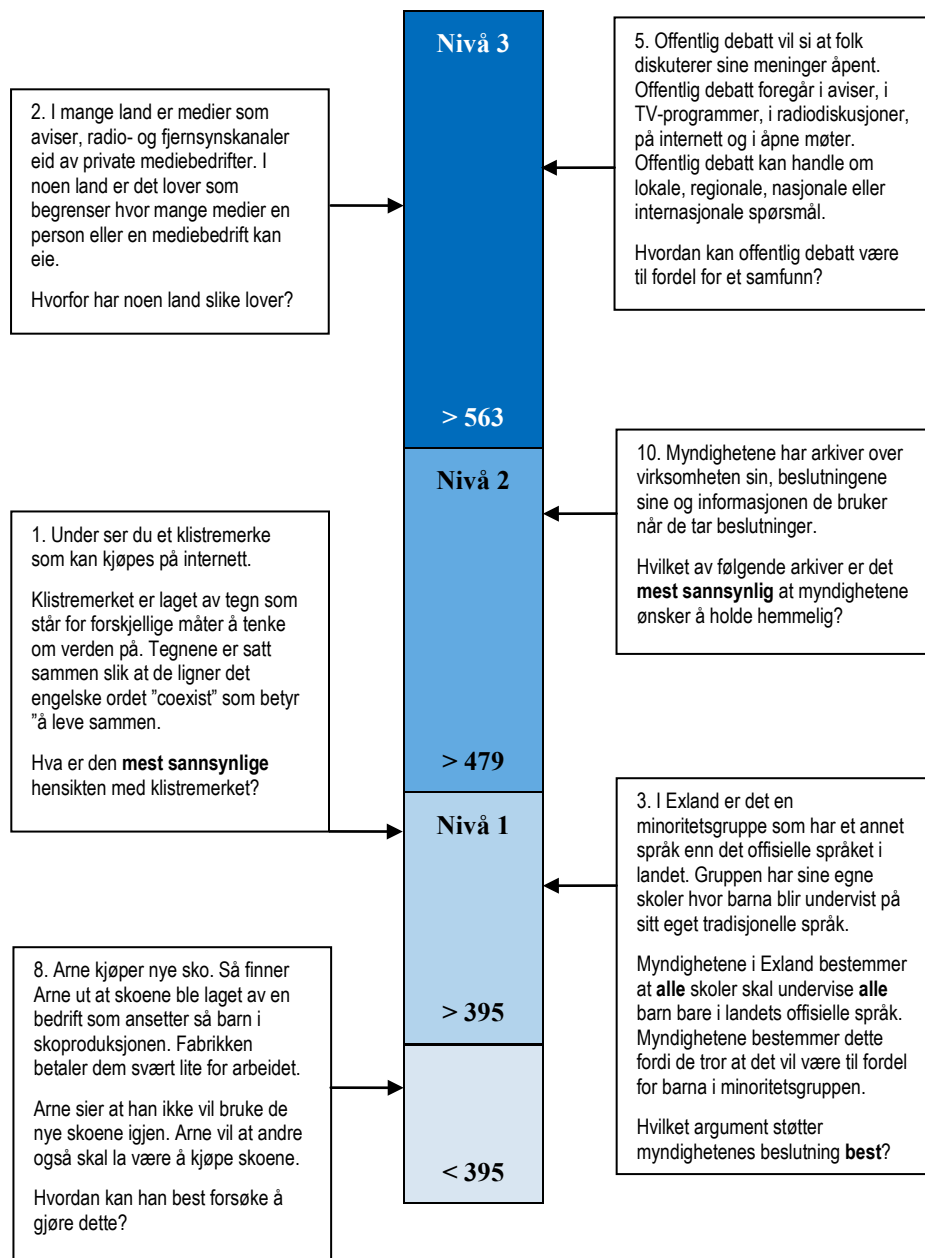
På **nivå 1** viser eleven kjennskap til prinsipper som frihet, likhet og samhold og kan knytte disse sammen med hverdagsseksempler som setter prinsippene på prøve. De ser for eksempel sammenhengen mellom pressefrihet og medienes mulighet for å bringe publikum korrekt informasjon. Elevene anerkjenner at det er nødvendig for borgerne å følge lovene, og viser at FNs Menneskerettigheterklæring er ment å gjelde alle mennesker. De ser også at personlige egenskaper har betydning for evnen til å påvirke. Likevel synes elever på dette nivået å ha en form for ”mekanisk” oppfatning av politikk og demokrati.

På **nivå 2** kjenner eleven til representativt demokrati som politisk system, samtidig som de forstår at aktiv deltakelse og engasjement kan ha innflytelse på mer enn nære relasjoner. Eleven er for eksempel i stand til å se at informerte borgere har et bedre beslutningsgrunnlag når de kan stemme ved valg. Eleven ser at institusjoner og lover kan beskytte og fremme bestemte verdier og prinsipper i et samfunn. Elevens kunnskap synes å gå dypere og begrepsforståelsen er bedre enn hos elever på nivå 1.

På **nivå 3** viser eleven en oppfatning av politikk og demokrati basert på forståelse av viktige prinsipper som ligger til grunn for demokratiet - som maktfordeling og ytringsfrihet. Eleven har for eksempel forslag til hvorfor åpen offentlig meningsutveksling kan være til fordel for et samfunn, og kan vurdere en politikk som tar sikte på likeverd og inkludering. Eleven kan begrunne og vurdere bestemte standpunkter basert både på induktiv og deduktiv tenkning (”hvis – så”) og har evnen til å se enkeltelementer i sammenheng med hverandre.

I tillegg til de tre hovednivåene, opererer ICCS som nevnt med et nivå under kunnskapsnivå 1. Her skårer elevene gjennomsnittlig mindre enn 395 poeng. I ICCS-terminologien betyr det at elevene har ”mangelfulle kunnskaper om demokrati og medborgerskap”, men – som antydnet ovenfor – *resonnerer* elevene også på dette nivået. Oppgavene de løser er imidlertid ofte

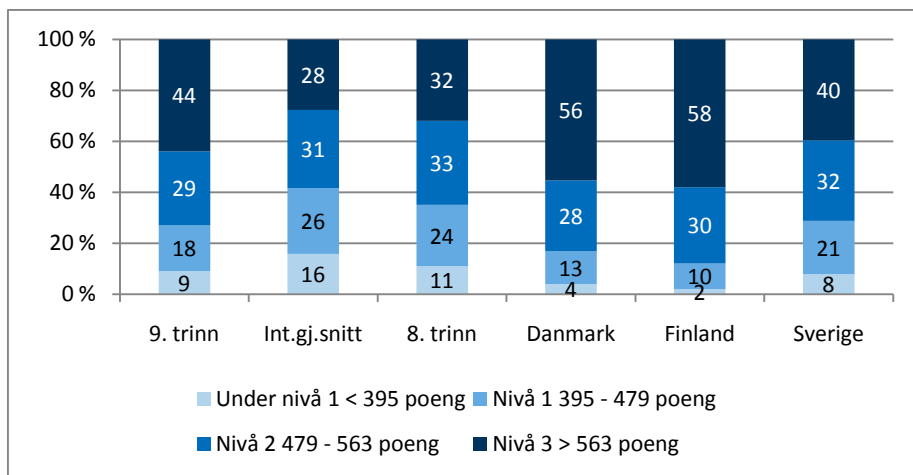
Figur 4.2. Kunnskapsnivåer med eksempler fra frigitte oppgaver.



knyttet til hverdagslige situasjoner og scenarier som innebærer enklere håndtering av abstraksjoner. Oppgave 8 i oversikten over de frigitte oppgavene gir et slikt eksempel. Det dreier seg om skoproduksjon og barnearbeid. Temaet for oppgaven – deltakelse, forsøk på å påvirke og et ønske om etisk forbruk – er likevel grunnleggende viktig i deltakelsesdemokratisk forstand. Oppgaven er derfor lett ved at 9 av 10 elever løser den riktig, ikke fordi den viser til lettvinnt eller overfladisk demokratisk prinsipp. På den annen side er ingen tvil om at elevgruppene på dette kunnskapsnivået (dvs. 11 % av elevene på 8. trinn og 9 % på 9. trinn; se figur 4.3) gjør det mye svakere enn gjennomsnittet på de åpne oppgavene i kunnskapstesten.

Tidligere har vi brukt begrepene *kunnskaper* og *ferdigheter* om hverandre når vi har vist til den kognitive testen i ICCS. Dette er fordi kunnskaper og ferdigheter vanligvis vil være høyt korrellert. Ferdighetsbeherskelse er å ta kunnskap i bruk, samtidig som gode ferdigheter gjør det mulig å utvikle (ny) kunnskap: ”Kunnskap gjør virksomhet mulig, og virksomhet gjør kunnskap mulig” – for å si det med et slagord (Vygotsky 1978).

Figur 4.3 Nivåer for kognitiv skår 9. og 8. trinn i Norge, internasjonalt gjennomsnitt og de nordiske land. Andel elever på hvert nivå.



Det framgår av figuren at ca. 10 % av elevene på både 8. og 9. trinn ligger under nivå 1 for kunnskaper og resonnementsferdigheter. I tråd med det som er antydnet ovenfor, er det antagelig ikke slik at denne elevgruppen ville hatt noen fordel av mer *demokratispesifikk* faktakunnskap for å bedre sine skårer på en test som denne. En nærliggende didaktisk slutning er at gruppen heller ville profitere på systematisk, eksemplarisk og variert resonnementstrening.

Det er verdt å legge merke til at 44 % av den norske sammenlignbare elevgruppen, dvs. 9.-klassingene skårer på høyeste resonnementsnivå (internasjonalt gjennomsnitt 28 %) – og at denne andelen øker fra 32 % av elevene på

8. trinn. Norske elever har likevel noe å strekke seg etter når Finland og Danmark har en betydelig større andel av sine elever på det høyeste nivået – og en tilsvarende mindre andel på nivået under 395 poeng.

4.4.1 Innholdsområder og oppgavetemaer

Tabell 4.10 gir en oversikt over alle oppgavene i kunnskapstesten. Oppgavene er karakterisert ved innholdsområdet og det kognitive området de tilhører (se tabell 4.1: uoverensstemmelsen mellom antall oppgaver i de to tabellene skyldes at én oppgave er fjernet etter gjennomføring av testen). De 17 oppgavene fra CivEd 1999 er bare presentert ved tema. 15 av dem er vitenoppgaver (ikke nr 67 og 76). I tillegg er oppgavens tema gitt en stikkordsmessig karakteristikk. Andel korrekte svar på 8. og 9. trinn vises i kolonnene til høyre.

Tabell 4.10 Alle oppgaver i kunnskapstesten, oppgavens innholdsområde og kognitivt område; oppgavens tema og andel korrekte svar på 8. og 9. trinn.

Oppg. (Nivå)	Innholdsområde / Kognitivt område / Oppgavetema r. & a. = resonnement og analyse	Andel korrekt	Delvis korrekt åpne oppg.
1 (1)	Dem. prinsipper – likhet / r. & a. <i>Hensikt med symbol</i>	68 / 69	
2 (3)	Dem. samf. & systemer - institusjoner – mediene / r. & a. <i>Lovbegrensinger eierskap i mediebedrifter</i>	48 / 51	
3 (1)	Dem. prinsipper – likhet / r. & a. <i>Argument for underv. av minoriteter bare i landets offisielle språk</i>	71 / 73	
4 (3)	Dem. prinsipper – likhet / r. & a. <i>Argument mot underv. av minoriteter bare i landets offisielle språk</i>	35 / 37	
5 (3) ÅPEN	Dem. prinsipper – sosialt samhold / r. & a. <i>Offentlig debatt; fordeler for et samfunn</i>	18 / 20	53 / 55
6 (3)	Dem. samf. & syst. – statsinst. – parlament/lovgivn. / r. & a. <i>Maktfordeling nasjonalforsamling/domstoler</i>	48 / 52	
7 (1)	Dem. deltakelse – innfl. – etisk, selektivt forbruk / r. & a. <i>Lavtlønnet barnearbeide i fabrikk; etisk forbruk</i>	84 / 88	
8 (< 1)	Dem. deltakelse – innfl. – etisk, selektivt forbruk / r. & a. <i>Barnearbeid; påvirke opinionen gjennom politisk handling</i>	90 / 91	
9 (3)	Dem. samf. & syst. – statsinst. – regjeringer / r. & a. <i>Folks innsyn i myndighetenes arkiver</i>	53 / 57	
10 (2)	Dem. samf. & syst. – statsinst. – regjeringer / r. & a. <i>Hemmelighold av arkiver</i>	53 / 60	
11 (2)	Dem. deltakelse – være informert / r. & a. <i>Holde seg informert om pol. partier</i>	75 / 80	
12 (2)	Dem. deltakelse – være informert / r. & a. <i>Bruk av variert informasjon ved valg</i>	62 / 71	

13 (1)	Dem. samf. & syst. – statsinst. – regjeringer / r. & a. <i>Myndighetskontroll ved pengestøtte</i>	72 / 76	
14 (3) ÅPEN	Dem. prinsipper – sosialt samhold / r. & a. <i>Fordeler undervisning i andre lands kult. og historie</i>	4 / 7	52 / 54
15 (1)	Dem. samfunn & systemer – sivile inst. – bedrifter / r. & a. <i>Fordeler ved flytting av fabrikk til annet land</i>	67 / 75	
16 (2)	Dem. samfunn & systemer – sivile inst. – bedrifter / r. & a. <i>Ulemper ved flytting av fabrikk til annet land</i>	55 / 56	
17 (2)	Dem. samf. & syst. – samf.borgere – ønsket adferd / "viten" <i>Forventing til samf.borgere i dem.land</i>	67 / 71	
18 (2)	Dem. prinsipper – sosial samhold / r. & a. <i>Mest sannsynlig ulovlig i et dem. land</i>	74 / 79	
19 (2)	Dem. prinsipper – sosialt samhold – rettferdighet / r. & a. <i>Argument for beslutning om kvotering</i>	67 / 68	
20 (2)	Dem. prinsipper – sosialt samhold / r. & a. <i>Konsekvens av beslutning om kvotering</i>	65 / 69	
21 (2)	Dem. delt. – innflytelse – eng. i støtte eller protest / r. & a. <i>Press for erstatning fra myndighetene</i>	71 / 78	
22 (1)	Dem. prinsipper – rettferdighet / r. & a. <i>Rettferdig øk. erstatning...</i>	77 / 87	
23 (2)	Dem. prinsipper – likhet / r. & a. <i>Rettigheter etter soning av straff</i>	76 / 82	
24 (1)	Dem. identitet– dem. selvbilde / r. & a. <i>Solidarisk forståelse av andres rettigheter...</i>	84 / 88	
25 (3) ÅPEN	Dem. delt. – innflytelse – etisk, selektivt forbruk / r. & a. <i>Solidarisk handling overfor produsenter av frukt</i>	11 / 11	52 / 53
26 (2)	Dem. delt. – innflytelse – etisk, selektivt forbruk / r. & a. <i>Frihet til å velge ved kjøp av varer</i>	61 / 65	
27 (2)	Dem. deltakelse – beslutninger – avgi stemme / "viten" <i>Avstemning som dem. fremgangsmåte</i>	64 / 66	
28 (3)	Dem. delt. – innflytelse – eng. i støtte eller protest / r. & a. <i>Grunn til å unngå voldelig demonstrasjon</i>	54 / 62	
29 (1)	Dem. identitet – tilknytning – gjensidig avhengighet / r. & a. <i>Virkninger av miljø-ødeleggelser</i>	70 / 75	
30 (2)	Dem. identitet – tilknytning – gjensidig avhengighet / r. & a. <i>Tenke globalt, handle lokalt</i>	55 / 68	
31 (2)	Dem. prinsipper – sosialt samhold / r. & a. <i>Regler for dem. samtale</i>	61 / 66	
32 (2)	Dem. deltakelse – beslutninger – avgi stemme / r. & a. <i>Dem. flertallsavgjørelser</i>	59 / 66	
33 (2)	Dem. prinsipper – sosialt samhold / r. & a. <i>Ansvar for fellesskapet</i>	70 / 72	
34 (2)	Dem. samf. & syst. – statsinst. – regjeringer / r. & a. <i>Sivilombudsmannens uavhengighet av andre myndigheter</i>	55 / 61	

35 (2)	Dem. prinsipper – likhet / r. & a. <i>Klagemulighet til sivilombudsm. uavhengig av øk. ressurser</i>	64 / 70	
36 (2)	Dem. samf. & syst. – statsinstit. – regjeringer / r. & a. <i>Fordel for regj. ved Sivilombudsmannen</i>	63 / 72	
37 (3) ÅPEN	Dem. delt. – delt. i rel. org. – forhandl. og beslutning / r. & a <i>Fordel ved diskusjon (deliberasjon)...</i>	13 / 16	51 / 48
38 (1)	Dem. identitet – dem. sinnelag (selvbilde) / r. & a. <i>Vurdering av lederegenskaper</i>	69 / 77	
39 (1)	Dem. prinsipper – likhet / r. & a. <i>Minoritetsrettigheter</i>	80 / 83	
40 (2)	Dem. delt. – delt. i kult. org. – forhandl. og beslutn. / r. & a <i>Diskusjon som dem. fremgangsmåte...</i>	66 / 72	
41 (2)	Dem. delt. – innflytelse – forslag til handl. el. støtte / r. & a. <i>Bruk av bilde for å fremme en sak</i>	63 / 68	
42 (1)	Dem. delt. – innflytelse – forslag til hand. el. støtte / r. & a. <i>Spredning av budskap på Internett...</i>	79 / 85	
43(1)	Dem. deltakelse – beslutninger – avgi stemme / r. & a. <i>Frivillig valgdeltakelse</i>	78 / 86	
44 (2)	Dem. deltakelse – beslutninger – avgi stemme / r. & a. <i>Valgdeltakelse og ansvar for Stortingets representativitet...</i>	63 / 68	
45 (< 1)	Dem. prinsipper – frihet / r. & a. <i>Begrunnelse hemmelige valg i dem. samfunn</i>	85 / 90	
46 (3)	Dem. samf. & syst. – dem. institusj. – pol. partier / r. & a. <i>Opplysningsplikt ved pengegaver til partier...</i>	61 / 66	
47(1)	Dem. prinsipper – likhet / r. & a. <i>Menneskerettighetserklæringen og rett til beskyttelse</i>	80 / 83	
48 (1)	Dem. delt. – innfl. – engasjement i offentl. debatt / r. & a. <i>Ytringsfrihet og informasjonsmangfold</i>	73 / 78	
49 (3) ÅPEN	Dem. samf. & syst. – ønsket ansvar for samf.borgerne / r. & a. <i>Arbeidsplikt som gjenyttelse for pengestøtte fra staten</i>	12 / 12	45 / 43
50 (2)	Dem. samf. & syst. – sivile inst. – pressgr. – beslutn. / r.& a. <i>Pressgrupper og påvirkning</i>	64 / 73	
51 (3)	Dem. samf. & syst. – sivile inst. – pressgr. /r. &a. <i>Pressgruppers uavhengighet av politiske partier</i>	39 / 41	
52 (1)	Dem. delt. – beslutn. – engasjement. i org.styring / r. & a. <i>Innhente råd basert på kunnskap</i>	79 / 81	
53 (2)	Dem. delt. – beslutn. – engasjement i org.styring / r. & a. <i>Vurdere råd kritisk</i>	64 / 67	
54 (1)	Dem. prinsipper – sosialt samhold / r. & a. <i>Begrunnelse for filmsensur</i>	83 / 88	
55 (2)	Dem. prinsipper – frihet / r. & a. <i>Begrunnelse mot filmsensur</i>	58 / 58	
56 (3) ÅPEN	Dem. prinsipper – sosialt samhold / r. & a. <i>Grunner til arbeidsledighetstrygd</i>	24 / 26	57 / 52

57 (2)	Dem. prinsipper – frihet / r. & a. <i>Forklaring hvorfor ikke undervise i statsreligion</i>	78 / 84	
58 (2)	Dem. samf. & syst. – sivile inst. – pressgrupper / r. & a. <i>Forklaring symbol løsrevet fra religion</i>	61 / 62	
59 (2)	Dem. samfunn & systemer – ønskete rettigheter / r. & a. <i>Forklaring tap av stemmerett under soning</i>	69 / 71	
60 (1)	Dem. samfunn & systemer – ønskete rettigheter / r. & a. <i>Forklaring opprettholdelse av stemmerett under soning</i>	71 / 77	
61 (2)	Dem. prinsipper – frihet / r. & a. <i>Flyktninger hjelp fra FNs høykommissær</i>	72 / 73	
62 (1)	Dem. samf. & syst. – samf.borgerne – ønsket ansvar / r. & a. <i>Flyktningers ansvar</i>	74 / 75	
	Tema for oppgaver gjentatt fra CIVIC 1999 (trend)		
63 (1)	<i>Innb. i et demokratisk land kan...</i>	76 / 80	
64 (2)	<i>En alvorlig trussel mot demokratiet</i>	57 / 62	
65 (2)	<i>Hovedmålet med fagforeninger</i>	53 / 62	
66 (2)	<i>Et lands grunnlov</i>	88 / 89	
67 (1)	<i>Utsagn: hvilket er et FAKTUM</i>	63 / 68	
68 (2)	<i>Ulovlig for politiske org. i dem land</i>	57 / 67	
69 (2)	<i>Hovedoppgave for nasjonalforsamlingen i et dem. land</i>	70 / 74	
70 (2)	<i>Brudd på journalists rettigheter</i>	60 / 65	
71 (3)	<i>Brudd på folks rettigheter i et dem. land</i>	41 / 50	
72 (2)	<i>Nødvendig i et land med dem. styre</i>	62 / 66	
73 (1)	<i>Rettigheter i FNs barnekonvensjon</i>	79 / 78	
74 (3)	<i>Flernasjonale selskaper eid og styrt av</i>	25 / 39	
75 (3)	<i>Hovedkjennetegn markedsøkonomi</i>	48 / 51	
76 (2)	<i>Utsagn: hvilket er en MENING</i>	68 / 72	
77 (2)	<i>Diktators handling ved ønske om demokrati</i>	44 / 50	
78 (2)	<i>Klarest eks. på korrupsjon</i>	55 / 63	
79 (1)	<i>Hovedformålet med FNs menneskerettighetserklæring</i>	68 / 69	

På noen av testoppgavene gjør de norske elevene det relativt svakere enn på andre. Fins det en tendens eller noe mønster i disse svarene? For det første er det åpenbart at elevene har større vanskeligheter med alle de åpne oppgavene enn med flervalgsoppgavene. Omkring halvparten av dem gir delvis korrekte svar på disse seks, og mellom 5 % og 25 % kan gi fullstendig riktige svar på dem. Denne oppgavetypen er i absolutt forstand vanskeligere enn mange av flervalgsoppgavene, dels ved at de demokratirelevante temaene de berører er prinsipielt vanskelige, og dels ved at de stiller større krav til elevenes evne til *relasjonelt* og *utvidet abstrakt* resonnement (Biggs & Collis 1982). Det vil si at oppgavene utfordrer evnen til å se og sette elementer i sammenheng med hver-

andre. Særlig oppgave 14 – om *fordeler for et samfunn ved at elever undervises i andre lands kultur og historie* – ser ut til å være brysom, med en svært lav andel helt korrekte svar (4 % på 8. og 7 % på 9. trinn). I tillegg til oppgavens relativt høye abstraksjonsnivå, er det et poeng å gjøre oppmerksom på at mange elever her har valgt svar som ”*hvis de drar til et annet land kan de mer om det.*” I den internasjonale kodeinstruksjonen er dette ikke godkjent som et gyldig svar.

Vi har tidligere pekt på at kunnskapstesten kan synes å måle generelle resonnementsferdigheter mer enn spesifikke kunnskaper om og i demokrati. Vi viste i den forbindelse til sammenhengen mellom god karakter i matematikk og skår på kunnskapstesten. En tilsvarende sammenheng kommer til syne når det gjelder elevenes skår på de åpne spørsmålene som er de relativt vanskeligste. Elever med god karakter i matematikk gjør det gjennomgående best på dem også – sammenlignet med elever med god karakter i f.eks. samfunnsfag.

For det andre gir en overraskende stor andel norske elever feilaktige svar på noen av flervalgsoppgavene. Det gjelder oppgave 4, 6, 9, 16, 34, 51, 55, 71, 74, 75 og 79. Tre av disse (16, 74 og 75) tematiserer økonomiske spørsmål om virkninger av å *flytte en bedrift til utlandet, flernasjonale selskaper og markedsøkonomi*. Svarene på 74 og 75 er berørt i avsnittet om trend 1999-2009 ovenfor. Det korrekte svaralternativet på oppgave 16 viser til bedriftsøkonomiske fordeler ved å etablere virksomhet i lavkostland. Det kan altså se ut som om økonomiske temaer er vanskelig for relativt mange elever, kanskje fordi de ikke er særlig tilstede verken i dagliglivet i et rikt og gjennomgående velstående samfunn, eller får mye spesifikk oppmerksomhet i undervisningen.

Oppgave 50 og 51 dreier seg begge om press- og interessegruppers funksjon i demokratiet. Flertallet av de norske elevene svarer riktig på spørsmålet om fordelene ved pressgrupper i demokratiet, men vesentlig færre kan peke på hvorfor pressgrupper bør være uavhengige av politiske partier og Stortinget (39 % og 41 %). På samme måte er det bare omkring halvparten av elevene på begge årstrinn velger riktig alternativ på oppgave 6 som dreier seg om et så sentralt og omtalt demokratitema som grunnen til skillet mellom lovgivende og dømmende myndighet. Enda færre klarer oppgave 4. Den tar opp et svært aktuelt, om enn omstridt tema, nemlig argumenter *mot* å undervise språklige minoriteter bare i et lands offisielle språk.

Det er mulig at den lave andelen riktige svar på disse oppgavene setter oss på sporet av en regelmessighet i løsningen av bestemte flervalgsoppgaver: oppgavene synes å behandle viktige demokratiske *prinsipper og systemtrekk* som i generell forstand viser til demokratiets avhengighet av mangfold i synspunkter og av at makt- og innflytelsesgrupper opptre uavhengig av hverandre. Et slikt inntrykk understrekes av svartilbøyeligheten på oppgave 71 og 77, om brudd på rettigheter i et demokratisk land og en diktators handlinger ved påstått ønske om overgang til demokratisk styreform. De to oppgavene stimulerer til refleksjon over helt sentrale demokratiske prinsipper, og andelen norske elever som løser disse riktig, ligger nok noe tilbake å ønske.

Tabell 4.11 Prosentandel elever på kunnskapsnivåer. 8. trinn.

	Under nivå 1	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3
Land	(mindre enn 395 poeng)	(fra 395 til 479 poeng)	(fra 479 til 563 poeng)	(563 poeng og mer)
Finland	2 (0,3)	10 (0,7)	30 (1,2)	58 (1,3)
Danmark	4 (0,5)	13 (0,8)	27 (1,1)	56 (1,6)
Sør-Korea	3 (0,3)	12 (0,6)	32 (0,9)	54 (1,1)
Taiwan	5 (0,4)	15 (0,8)	29 (1,0)	50 (1,3)
Liechtenstein	8 (1,4)	18 (1,9)	30 (2,4)	45 (2,0)
Norge 9.trinn	9 (2,3)	18 (1,0)	29 (0,8)	44 (1,4)
Irland	10 (1,1)	20 (1,4)	29 (1,2)	41 (1,8)
Polen	9 (1,0)	19 (1,1)	31 (1,0)	41 (2,0)
Sverige	8 (0,8)	21 (0,9)	32 (1,1)	40 (1,4)
Italia	7 (0,7)	20 (1,0)	35 (1,0)	38 (1,5)
Slovakia	7 (0,9)	22 (1,4)	34 (1,4)	37 (2,2)
Sveits	6 (0,8)	21 (1,5)	37 (1,3)	37 (1,8)
Estland	8 (1,1)	22 (1,3)	34 (1,4)	36 (2,1)
New Zealand	14 (1,2)	22 (1,5)	28 (1,4)	35 (2,1)
England	13 (1,2)	22 (0,9)	31 (1,2)	34 (1,6)
Norge	11 (0,9)	24 (1,1)	33 (1,1)	32 (1,3)
Slovenia	9 (0,9)	25 (1,1)	36 (1,2)	30 (1,2)
Belgia (flamsk)	8 (1,2)	24 (1,7)	39 (1,6)	29 (2,1)
Østerrike	15 (1,4)	25 (1,2)	32 (1,2)	29 (1,4)
Tsjekia	10 (0,7)	27 (1,0)	36 (1,1)	26 (1,1)
Spania	11 (1,3)	26 (1,3)	37 (1,5)	26 (1,8)
Russland	10 (0,9)	29 (1,5)	36 (1,2)	26 (1,8)
Litauen	9 (0,8)	28 (1,2)	39 (1,2)	24 (1,3)
Malta	17 (1,6)	26 (1,8)	33 (1,9)	24 (2,3)
Hellas	22 (1,7)	28 (1,3)	29 (1,1)	21 (1,4)
Bulgaria	27 (1,8)	26 (1,5)	27 (1,6)	20 (1,9)
Chile	16 (1,3)	33 (1,2)	32 (1,3)	19 (1,1)
Luxembourg	22 (1,2)	30 (1,0)	29 (0,8)	19 (0,6)
Latvia	15 (1,6)	33 (1,3)	35 (1,7)	16 (1,4)
Kypros	28 (1,0)	32 (1,0)	27 (1,0)	13 (0,9)
Colombia	21 (1,3)	36 (1,0)	32 (1,1)	11 (0,8)
Mexico	26 (1,3)	36 (1,1)	27 (1,0)	10 (0,8)
Thailand	25 (1,6)	38 (1,4)	29 (1,6)	8 (1,1)
Paraguay	38 (1,9)	35 (1,6)	20 (1,2)	7 (0,7)
Guatemala	30 (1,7)	42 (1,6)	22 (1,4)	5 (1,2)
Indonesia	30 (1,9)	44 (1,5)	22 (1,3)	3 (0,7)
Dom, Republikk	61 (1,6)	31 (1,3)	7 (0,6)	1 (0,2)
ICCS gj.snitt	16 (0,2)	26 (0,2)	31 (0,2)	28 (0,2)

På den annen side vil en vurdering av elevenes svarmønster hele tiden være avhengig av hva en kan *forvente* av deres resonnementsevne på et bestemt alderstrinn. Når det gjelder unge menneskers evne til å resonnerer om etiske og politiske spørsmål på grunnlag av allmenne ("universelle") prinsipper, påpeker Colby & Kohlberg (1987) at evnen til å gjøre koblinger mellom et allment prinsipp bak en tenkemåte, og konkrete handlinger og hendinger, er en avansert ferdighet. Hvis vi vender tilbake til nivågrupperingen i figur 4.3, er det altså "bare" 44 % av elevene på 9. trinn som ligger på dette nivået. Likevel plasserer dette andelen norske nivå 3-elever høyt i internasjonal sammenligning.

Når det gjelder sammenhenger mellom kunnskapsskåre og bakkgrunnsvariabler, viser vi til analysen i kapittel 9.

4.5 Oppgaver fra den europeiske modulen

ICCS 2009 omfatter også en frivillig modul rettet mot saksforhold og holdninger som angår Europa og Den europeiske union. I Norge ble det brukt et lite utvalg oppgaver og spørsmål fra denne modulen. De fleste av disse dreier seg om kunnskap om EU og euro. Elevene på 8. trinn ble blant annet bedt om ta stilling til påstandene i tabell 4.12 og 4.13:

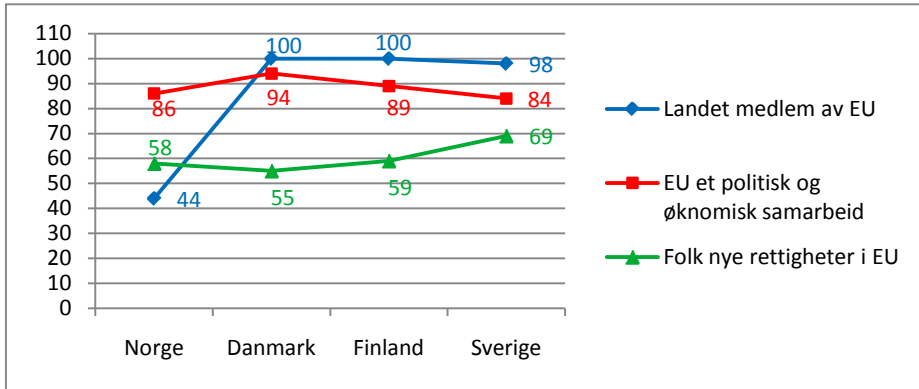
Tabell 4.12 *Institusjoner i Den europeiske union (EU) Sant/usant.. 8. trinn. Prosent.*

Påstand	Sant	Usant
Norge er medlem av Den europeiske union (EU).	44	55
Den europeiske union (EU) er et økonomisk og politisk samarbeid mellom land.	86	11
Folk får nye rettigheter når landet de bor i blir medlem av Den europeiske union (EU).	58	38

Fordi Norge ikke er medlem av EU, er det grunn til å undre seg over at mer enn fire av ti norske elever mener det er sant at landet er med i EU. Men kanskje er kunnskap om Norges faktiske tilknytning til EU helt irrelevant for 14-åringene, noe som igjen kan henge sammen med fraværet av debatt om norsk medlemskap. I 2009 var spørsmålet så å si en ikke-sak i offentligheten. Derfor vies det antagelig heller ikke mye oppmerksomhet i skolen som et potensielt kontroversielt spørsmål i undervisningen.

Et grunnlag for å bedømme de norske svarfrekvensene ligger i en sammenligning med elevene i de andre nordiske land slik det er vist i figur 4.4.

Figur 4.4 Fakta om EU. Nordisk sammenligning. Det er sant at... 8. trinn. Prosent.



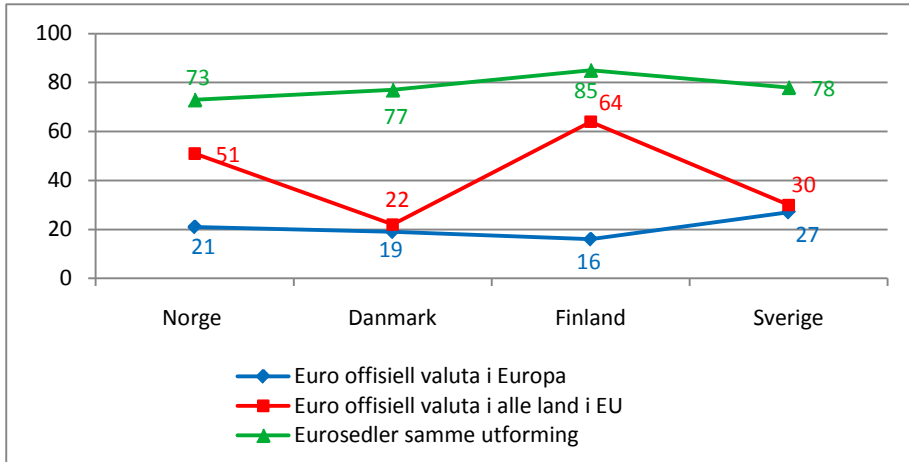
Figur 4.4 viser at den eneste virkelig store kunnskapsforskjellen mellom elever i de nordiske land, er den som gjelder påstanden om at landet er medlem av Den Europeiske union (EU) (blå kurve). 44 % av de norske mener at det er sant, 55 % at det er usant. I de andre nordiske land er praktisk talt alle elevene klar over landets medlemskap i unionen.

Tabell 4.13 Valutaen euro: Er disse påstandene sanne eller usanne? 8. Trinn. Prosent.

Påstand	Sant	Usant
Euro er offisiell valuta i alle land i Europa.	21	78
Euro er offisiell valuta i alle land som er medlemmer av EU.	51	47
Eurosedler har samme utforming i alle land der euro er offisiell valuta.	73	23

For to av påstandene i figur 4.5 på neste side, er svarmønsteret nesten identisk i alle de nordiske land. For påstanden Euro er offisiell valuta i alle land som er medlemmer av EU (rød kurve) er variasjonen påfallende. I Finland mener 64 % av elevene at dette er sant, i Sverige 30 %, i Danmark bare 22 %, mens halvparten av de norske elevene holder påstanden for sann. Gitt at Finland som Danmark og Sverige er medlem av EU, kunne en kanskje vente at en lagt større andel finske elever ville svare at påstanden er usann. På den annen side: Finland er det eneste av de nordiske EU-land som bruker euro som valuta; derfor kanskje mindre rart at andelen finske elever er så høy akkurat overfor denne påstanden. Flertallet antar simpelthen at ”fordi vi bruker euro, gjør antagelig alle andre EU-land det samme”.

Figur 4.5 Valutaen euro. Nordisk sammenligning. Det er sant at.... 8. trinn. Prosent.



Tabell 4.14 Hvor mye vet du om følgende temaer?

Tema	Ganske mye	En del	Litt	Ingen-ting
Fakta om Den europeiske union (EU)	4	16	53	25
Lover og politikk i Den europeiske union (EU)	2	12	48	36
Institusjoner i Den europeiske union (EU) - for eksempel Europaparlamentet	2	9	40	48
Euro (valutaen i noen EU-land)	11	32	42	14

Hvor mye betyr det for de norske elevenes oppfatning av sant/usant om institusjoner og valuta i EU når de oppgir at de vet *ganske mye* om temaene som inngår i tabell 4.13? Svaret er at de som antar at de vet *ganske mye* eller *en del* er litt mer tilbøyelige til å svare riktig på påstandene i tabell 4.12 og 4.13, men målt med signifikanstester er forskjellene for de fleste av påstandene små eller ikke signifikante.

Om elevene svarte at de vet ganske mye om de fire temaene i tabell 4.14 synes altså å gi små utslag i faktisk EU-kunnskap. Det kan tyde på at slik kunnskap er relativt løst fundert i elevenes bevissthet. Og det er neppe overraskende, både fordi Norge står utenfor unionen og at det kan bety mindre oppmerksomhet mot EU-forhold, fordi EU politisk sett er en ”ikke-sak” i Norge for tiden, og fordi EU ikke er eksplisitt tema i grunnskolens læreplan. Det er kanskje også grunnen til at det er færrest norske elever som vet hvor mange land som er medlem av EU slik det framgår av figur 4.4.

Tabell 4.15 *Hvor mange land er medlemmer av Den europeiske union (EU)? Nordiske elever. 8. trinn. Riktig svar uthevet. Prosent.*

Antall medlemsland	Norge	Danmark	Finland	Sverige
1 - 10	8	3	3	3
11 - 20	29	32	40	29
21 - 30	38	50	45	51
31 - 40	20	16	13	17

4.6 Hovedtrekk kapittel 4

- *Norske 9. trinnselever skårer gjennomsnittlig 541 poeng på kunnskaps- og ferdighetstesten. Gjennomsnittskår for norske elever på 8. trinn er 515 poeng, signifikant over det internasjonale gjennomsnittet på 500.*
- *I alle land skårer jenter høyere enn guttene. Norske jenter på 8. og 9. trinn har gjennomsnittskårer på henholdsvis 527 og 554 poeng, 23 og 24 poeng over guttenes skårer.*
- *Det er relativt stor forskjell mellom norske klasser i gjennomsnittlig skår for kunnskaper og ferdigheter på både 8. og 9. trinn.*
- *Norske elever på samme alderstrinn som elever i de andre nordiske land (14,7 år), viser kunnskapsskår noe under Finland og Danmark og litt over Sverige.*
- *Det er klare sammenhenger mellom elevenes karakterer i samfunnsfag og matematikk og skår for kunnskaper og ferdigheter.*
- *Sammenlignet med kunnskapsskår i CivEd 1999, skårer de norske elevene i 2009 litt lavere på 15 identiske oppgaver.*
- *Fordeling av norske elevers testskårer på ferdighetsnivåer viser at 32 % av 8. trinnselevene skårer på høyeste nivå og at 11 % ligger under laveste ferdighetsnivå.*
- *Andelen elever på 9. trinn med høyeste ferdighetskår øker til 44 %, mens andelen under laveste nivå 1 synker til 9 %.*

- *Elevene presterer relativt svakere på åpne oppgavene i kunnskapstesten enn på flervalgsoppgavene*
- *Oppgaver som dreier seg om økonomi eller som omfatter anvendelse av bestemte demokratiske prinsipper, er relativt vanskelige for norske elever*
- *Fire av ti norske elever mener det er sant at Norge er medlem av EU. Ni av ti mener det er sant at EU er et politisk og økonomisk samarbeid, og to av ti mener at Euro er offisiell valuta i Europa*
- *Store andeler av elevene syns de vet lite eller ingenting om EU, om lover og politikk i EU eller om EUs institusjoner*

KAPITTEL 5

Elevene og skolen

Rolf Mikkelsen

I dette kapitlet analyseres elevsvar på fem grupper av spørsmål om elevene og skolen. De gir et bilde av elevenes oppfatning av klimaet for diskusjon og meningsbrytninger i klasserommet, av deltakelsen i demokratirelaterte aktiviteter og betydningen og verdien elevene tillegger disse. Videre analyseres elevsvar om oppfatningen av medvirkning til beslutninger som blir tatt i skolesamfunnet og svar som belyser forholdet mellom lærere og elever. Analysen ser på likheter og forskjeller mellom klassetrinn, kjønn, klasser og mellom de nordiske land. Videre analyseres mulige sammenhenger med kunnskaper og ferdigheter og engasjement.

ICCS-studien tillegger skolen og det som skjer i den formelle undervisningen stor betydning i utviklingen av elevenes demokratiske beredskap. Undervisning er innbakt i tittelen på studien gjennom begrepet ”*education study*”, og det inngår som et sentralt element i en modell (se kapittel 10) der en forsøker å ordne de mulige faktorer som bygger elevenes demokratiske kompetanse og engasjement. Det antas at det som skjer i elevenes møte med skolen, med lærerne og med medelever, virker inn på både elevenes kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og vilje til engasjement. Skolen virker både direkte, gjennom målbevisst undervisning, og indirekte ved at undervisningen brukes til ordning, bearbeiding og diskusjon av inntrykk utenfra, fra familie, fra jevnaldrende og fra samfunnet for øvrig. Dette kan bidra til både å dempe og forsterke det norske skoleelever bærer med seg av verdier, oppfatninger og kunnskaper.

I tidligere kapitler har vi beskrevet deler av elevenes demokratiske verdier og oppfatninger, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som blir regnet for å være viktige for en demokratisk beredskap. Deler av dette må tillegges det skolske, enten ved at det direkte har vært temaer i undervisningen eller ved at det mer indirekte har vært berørt i dialoger og diskusjoner. Et eksempel på dette er betydningen av ytringsfrihet i et demokratisk samfunn. Det vil være

tema i forbindelse med undervisning om menneskerettigheter og demokrati, samtidig som praktiseringen av ytringsfriheten i forskjellige deler av verden vil være knyttet til aktuelle hendelser og eksempler som også kan være diskutert i undervisningen.

Samfunnet forventer at skolen arbeider med å utvikle demokratirelaterte kunnskaper og ferdigheter og også aktivt påvirker elevenes oppfatninger og holdninger. Det skal særlig skje i *Samfunnsfag* og faget *Religion med livssynsorientering og etikk* (se kapittel 11). I tillegg har skolen fått oppgaven som arena for trening i både representativt og direkte demokrati. Både i *Formålsparagraf* for skolen (2009), i *Læringsplakaten* (2005) og i *Prinsippene for opplæringen* (2005) finner vi sterke føringer for elevenes deltakelse, medansvar og medvirkning og demokratiforståelse.

Den norske skolen har omfattende ambisjoner for praktisering av elevdeltakelse. Sterkest kommer denne til uttrykk i at det i grunnskolen er egne mål for arbeid med elevråd fra 1. til 10. trinn. *Læreplan for elevrådsarbeid* er utviklet i Kunnskapsløftet (K06) og er en oppfølger til *Plan for klasse- og elevrådsarbeid* i Læreplanverket av 1997. *Læreplanen for elevrådsarbeid* har som overordnet mål å videreutvikle elevenes demokratiforståelse og evne til demokratisk medvirkning fram mot aktivt samfunnsborgerskap. Dette skal skje gjennom deltakelse i påvirknings- og beslutningsprosesser, gjennom selvstendig meningsdannelse og evne og vilje til å samarbeide. Skolen ses i denne sammenheng som en viktig demokratisk arena hvor elevene kan oppleve medbestemmelse.

Flere forskere argumenterer for at det er en sammenheng mellom demokratiske aktiviteter og deltakelse i skolen og elevenes potensielle politiske egenmestring (efficacy). De mener at jo mer det er av det ene, jo mer er det av det andre (Mosher, Kenny & Garrard 1994, Pasek mfl. 2008). Skolen har et potensiale som modell for å lære elevene nytte av demokratiske og politiske handlinger.

ICCS-studien har samlet inn data som i stor grad gir et bilde av hvordan ambisjonene i formål og læreplanverk ivaretas. I fem seksjoner spørsmål svarer elevene på hvordan elevene oppfatter skolene sine og sin deltakelse på skolen. Her følger en gjennomgang av elevenes oppfatning av et åpent klasseromsklima, av deltakelsen i skolens virksomhet, av betydningen av denne deltakelsen, av oppfatninger av innflytelse i skolesamfunnet og elevenes oppfatning av forholdet elever – lærere. Til slutt i kapitlet gjengis svar fra elevene om betydningen av å lære europeiske språk.

5.1 Elevenes oppfatning av åpent klasseromsklima

Både ICCS-studien og den tidligere CivEd-studien legger vekt på elevenes oppfatning av åpenhet i klasserommet. En slik åpenhet regnes som viktig for

framveksten av gode demokratiske ferdigheter og kulturer (Torney-Purta 2001). Spørsmålene kartlegger hvordan elevene opplever å få rom for meningsdannelse og ytringer, klimaet for slike aktiviteter og i hvilken grad dette skjer i en trygg atmosfære. Kartleggingen ligger kloss opp til viktig mål for opplæringen innenfor faget elevråd.

Elevene ble spurt hvor ofte følgende skjer når det diskuteres samfunns-spørsmål eller politiske spørsmål i undervisningen. Fire påstander innledes med *lærerne*, tre spørsmål med *elevene*. Slik var påstandene som hadde svaralternativene *Aldri*, *Sjelden*, *Av og til* og *Ofte*.

- *Elevene kan fritt uttrykke sine meninger i klassen, selv om de er forskjellige fra det de fleste andre elevene mener.*
- *Elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen.*
- *Elevene kan være åpent uenige med sine lærere.*
- *Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen.*
- *Lærerne oppmuntrer elevene til å diskutere med de som har andre meninger.*
- *Lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp sine egne meninger.*
- *Lærerne oppmuntrer elevene til å gi uttrykk for sine egne meninger.*

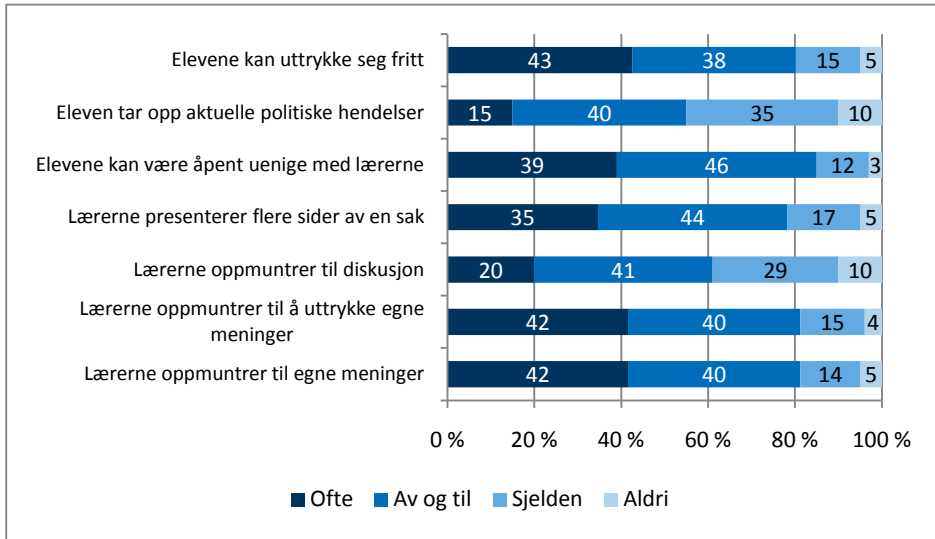
Fordelingen av 8.trinnselevenenes svar på disse spørsmålene framgår av figur 5.1 på neste side.

Svarfordelingene i figuren viser at de fleste norske elevene opplever at de kan uttrykke seg fritt (81 %) og være åpent uenige med sine lærere (85 %). De opplever seg også oppmuntret av lærerne til å gjøre seg opp egne (82 %) og uttrykke egne meninger (82 %). Noe færre elever opplever at elevene tar opp politiske saker til diskusjon (55 %) eller at lærerne oppmuntrer til diskusjon (61 %).

På fire av spørsmålene svarer hele fire av ti elever *ofte*. Svarene uttrykker sterkt at elevene kan uttrykke seg fritt og ta opp aktuelle politiske hendelser. Også at lærerne oppmuntrer elevene til å danne seg og uttrykke egne meninger. Det er også verdt å merke seg hvor få elever som krysser av for aldri på disse og de andre spørsmålene.

Elevene på 9. trinn svarer på noen spørsmål hyppigere *ofte* enn tilfellet er for elevene på 8. trinn. Det gjelder spørsmålet om *elevene fritt kan uttrykke sine meninger, selv om de er forskjellige fra det de fleste elevene i klassen mener*. De to andre spørsmålene hvor ofte-svarene øker på 9. trinn er at *lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger*, og *oppmuntring til å uttrykke egne meninger*. Alle disse tre spørsmålene kan knyttes til elevenes modning og økning av deres intellektuelle kapasitet.

Figur 5.1 Svarfordeling på påstander om klimaet i klasserommet. 8.trinn.



Elevsvarene om klimaet i klasserommet er satt sammen til en samlevariabel som med navnet *Oppfatning av åpent klasseromsklima* (Students perceptions of openness in classroom discussions) med internasjonalt gjennomsnitt på 50 og standardavvik på 10. Norske elever på 8. trinn skårer 52 i gjennomsnitt, mens skåren øker til 53 for elevene på 9. trinn.

Samlevariabelen kan brukes til å se på gjennomsnitt for *klassene* som deltar i studien. En stor forskjell mellom klasser kan indikere ulik åpenhet fra klasse til klasse, fra skole til skole. Når vi deler inn klassene i fire grupper etter gjennomsnittlig skår (kvartiler) blir det ca. 30 klasser i hver gruppe. Grensen for nedre kvartil blir ca. 50 og for øvre kvartil på ca. 55. Forskjellen mellom disse klassene er altså mer enn et halvt elevstandardavvik, en relativt stor forskjell. Vi kan slutte av dette at åpenheten praktiseres noe ulikt i norske klasserom eller at elevene opplever klasserommet ulikt.

5.1.1 Forskjeller mellom kjønn

Det er noen forskjeller mellom gutters og jenters oppfatning av åpent klasseromsklima. Når vi uttrykker forskjellen med samlevariabelen blir den på 2,5 poeng, 53,6 for jentene og 51,1 for guttene. Bak denne forskjellen ligger oppfatninger av klasseromsklimaet med sterkere jenteskår på *av og til* og *ofte* på alle spørsmål. Størst er forskjellen når de tar stilling til utsagnet om at *elevene kan være åpent uenig med sine lærere*. Da er forskjellen 11 prosentpoeng. Også når det gjelder oppfatningen av *å kunne uttrykke seg fritt* og opplevelsen av *oppmuntring til egne mening fra lærer* er det signifikant forskjell. De tre svarene med størst forskjeller på jenters og gutter svar er gjengitt i tabell 5.1.

Tabell 5.1 Svar på noen påstander om klimaet i klasserommet fordelt på gutter og jenter. Prosent Ofte/Av og til.

	Jenter	Gutter
Elevene kan fritt uttrykke sine meninger	88	82
Lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp sine egne meninger	83	77
Elevene kan være åpent uenig med sine lærere	89	78

Det er interessant at jentene oftere enn guttene opplever rom for fritt å uttrykke egne meninger og rom for å være åpent uenige. Slike ytringer kan kanskje knyttes til et generelt problem med noe mer aktive og utagerende gutter enn jenter i norske klasserom. Et liknende resonnement kan ligge bak det at jentene sterkere enn guttene opplever å bli oppmuntret til å gjøre seg opp meninger. Lærere kan være litt mindre tilbakeholdende overfor gutter enn jenter når det gjelder støytterskler.

5.1.2 Likheter og forskjeller internasjonalt og i Norden

Tabell 5.2 Åpenhet i klasserommet. Internasjonale gjennomsnitt. 8. trinn.

Land	Gjennomsnittverdi	Standardfeil
Danmark	54,7	0,3
Indonesia	54,7	0,3
Italia	54,3	0,3
New Zealand	53,3	0,3
England	53,2	0,3
Guatemala	52,6	0,3
Chile	52,3	0,3
Irland	52,2	0,3
Norge	52,2	0,3
Thailand	51,3	0,2
Sverige	51,0	0,3
Polen	50,9	0,3
Hellas	50,9	0,3
Kypros	50,6	0,3
Latvia	50,5	0,3
Taiwan	50,4	0,3
Estland	50,4	0,3
Colombia	50,1	0,2
Mexico	50,1	0,2
Slovakia	50,0	0,3
Europagjennomsnitt	50,0	0,1
Int. gjennomsnitt	50,0	0,1

Slovenia	49,9	0,3
Litauen	49,6	0,3
Finland	49,5	0,2
Paraguay	49,5	0,3
Belgia (flamsk)	49,1	0,3
Russland	49,0	0,3
Tsjekkia	48,9	0,2
Liechtenstein	48,2	0,5
Sveits	48,0	0,3
Luxemburg	48,0	0,2
Spania	48,0	0,2
Bulgaria	47,9	0,4
Østerrike	47,7	0,3
Den dominikanske republikk	47,3	0,3
Malta	45,8	0,2
Sør-Korea	38,1	0,3

De tre landene der elevene svarer mest positivt om åpenheten i klasserommet er Danmark, Indonesia og Italia. Dette er tre svært ulike land og fellestrekk ved skolen som kunne indikere hvorfor vi finner denne oppfatningen av åpenhet akkurat der, krever analyse langt ut over det denne studien har av data. I dette kapitlet ser vi derfor nærmere på de nordiske likhetene og forskjellene.

Det norske elevgjennomsnittet for denne samlevariabelen i studien er på 52,2, mens elevene i de andre nordiske land skårer både lavere og høyere med Sverige på 51,0, Finland på 49,5 og Danmark på 54,7. For 9. trinnselevne i Norge er gjennomsnittet 52,9.

Tabell 5.3 Svarfordeling på utsagnet: *Lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger. Prosentfordelinger i de nordiske land.*

Land	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
Danmark	3	10	33	55
Finland	2	15	47	36
Norge	5	14	40	42
Sverige	4	12	38	46

Tabell 5.4 Svarfordeling på utsagnet: *Elevene oppmuntres til å uttrykke egne meninger selv om de avviker fra de andre i klassen. Prosentfordelinger i de nordiske land.*

Land	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
Danmark	2	11	38	49
Finland	3	20	46	31
Norge	5	15	40	42
Sverige	4	19	47	29

For å få et lite bilde av hva forskjellen er uttrykk for, kan det illustreres med svarene på to av spørsmålene elevene har besvart. De er gjengitt for de nordiske land i tabell 5.3 og 5.4.

Danmark skiller seg ut på disse to spørsmålene ved at elevene der svarer *ofte* hyppigere enn i de andre nordiske land. Henholdsvis 55 % og 49 % svarer at de *ofte* blir oppmuntret til henholdsvis å danne seg egne meninger og uttrykke egne meninger selv om de er kontroversielle. I Finland er det 20 prosentpoeng færre elever som svarer *ofte* på samme utsagn. Når det gjelder antall elever som opplever at lærerne *aldri* gjør dette, er det forsvinnende få som svarer det på disse to spørsmålene i alle de nordiske land.

5.1.3 Noen sammenhenger

Betydningen av et åpent klasseromsklima kan illustreres med flere sammenhenger. Et viktig spørsmål er om det kan settes i sammenheng med kunnskaper og ferdigheter, enten ved at åpenheten stimulerer den kunnskapsmessige læringen eller ved at gode kunnskaper åpner for og stimulerer åpenheten. En annen interessant sammenheng vil være forholdet mellom åpenheten i klasserommet og elevenes deltakelse i demokratiske aktiviteter på skolen.

Elevenes oppfatning av åpent klasseromsklima samvarierer med skår for kunnskaper og ferdigheter med korrelasjon $r = 0,25$ for 8. trinn og $0,31$ for 9. trinn. Korrelasjonen med samlevariabelen for demokratisk deltakelse på skolen er $r = 0,24$ på 8. trinn og $0,21$ for 9. trinn. Denne samlevariabelen rapporteres litt lengre ut i dette kapitlet. Vi finner altså en viss sammenheng uten at vi sikkert kan si noe om retningen på sammenhengen. Høyest korrelerer åpenheten i klasserommet med en positiv opplevelse av forholdet lærer/elev ($r = 0,39$). Lærere som bryr seg og stimulerer tryggheten bidrar altså, naturlig nok, sterkt til elevenes positive åpenhetsopplevelser.

En analyse av sammenhengen mellom *Oppfatninger av et åpent klasseromsklima* på den ene siden og *Skår for kunnskaper og ferdigheter* og *Oppfatninger av demokratisk deltakelse på skolen* kan gjøres på klassenivå. En sammenligning av klassene som samlet svarer slik at de får resultater på samlevariabelen under grensen for nedre kvartil og over grensen for øvre kan vi se i tabell 5.5.

Tabell 5.5 *Sammenheng mellom klasseskår for "Oppfatning av et åpent klasseromsklima" og gjennomsnittlig klasseskår for "kunnskaper og ferdigheter" og "Oppfatning av demokratisk deltakelse i skolesamfunnet" på klassenivå.*

Åpent klasseromsklima	Nedre kvartil <49,9	Øvre kvartil >54,8
Kunnskaper og ferdigheter	495	534
Demokratisk deltakelse på skolen	52,8	54,8

Tabellen viser en tydelig sammenheng mellom elevenes opplevelse av åpent klasseromsklima og kunnskapskår på klassenivå. Skårene for *Kunnskaper og ferdigheter* viser gjennomsnittlig skår for klassene som på denne variabelen ligger under eller over grensene. Heller ikke her er det mulig å svare noe om retningen på sammenhengen. Det kan tenkes at åpent klasseromsklima bidrar til bedre læring av kunnskaper og ferdigheter, men det kan like gjerne være at en god skår på kunnskaper og ferdigheter åpner for et annerledes og mer stimulerende klasseromsklima.

Sammenhengen mellom elevenes opplevelse av åpent klasseromsklima og deres oppfatning av demokratiske deltakelse i skolesamfunnet, synes også å være ganske sterk når vi gjør en liknende analyse. Men heller ikke her kan vi se retningen på sammenhengen.

Lærerne og elevene har fått tilnærmet like spørsmål om opplevelsen av åpent klasseromsklima. Både lærersvarene og elevsvarene er satt sammen i samlevariabler. Den samlede oppfatning av åpenheten i klasserommet hos lærerne i studien og elevenes oppfatning av det samme ser i noen grad ut til å stemme overens. Lærernes samlede skår plasserer Norge, Danmark og Sverige over det internasjonale gjennomsnittet, mens Finland skårer hårfint under. Tabell 5.6 der tallene er hentet fra den internasjonale rapporten (Schulz mfl. 2010), viser de nordiske lærernes oppfatning av åpenhet og de nordiske elevenes opplevelse av åpenhet samsvarer ganske bra.

Tallene er satt inn i tabellen sammen med skårene for en sammenlignbar samlevariabel for *Åpent klasseromsklima* fra CivEd 1999.

Tabell 5.6 *Noen nordiske skårer på samlevariabler i ICCS2009 og CivEd 1999. Standardfeil i parentes.*

	Norge	Danmark	Finland	Sverige
Oppfatning av klasseromsklimaet Skår elever ICCS	52 (0,3) 53 i 9. (0,3)	55(0,3)	49 (0,2)	51 (0,3)
Oppfatning av klasseromsklimaet Skår lærere ICCS	53 (1,0)	53 (0,5)	49 (0,2)	52 (0,3)
Samleskår elever i CivEd 1999	10,6	10,0	10,0	10,2

Tabellen gir mulighet til å lese og kommentere elevenes opplevelse av åpenhet i 1999 og 2009. Det er benyttet forskjellige skalaer i ICCS-studien 2009 og i CivEd-studien i 1999. Likevel gir det mening å sammenligne tallene for gjennomsnitt, for påstandene som er brukt er tilnærmet de samme. 10 var internasjonalt gjennomsnitt i CivEd-studien. Alle de nordiske land skårte 10 eller bedre i 1999. Sammenlignet med skårer fra CivEd-studien er imidlertid Danmarks endrede posisjon svært markant. De danske elevene rapporterer mye oftere enn de gjorde i 1999, at de oppfatter klasseromsklimaet som åpent. På en måte har Danmark og Norge byttet plass i denne oppfatningen av åpenhet, uten at det nødvendigvis betyr opplevelsen av åpent klasseromsklima er gått ned i Norge, snarere at oppfatningen er blitt noe sterkere, særlig i

Danmark. Koblet sammen med betydelig høyere skår for kunnskaper og ferdigheter (se kapittel 4) tyder dette på at noe har skjedd i det danske samfunnsfagklasserommet.

5.2 Demokratisk deltakelse på skolen

Samfunnet ønsker at skolen skal øve elevene både til representativt orientert deltakelse og til friere demokratiske aktiviteter. Dette er uttrykt både i formålsparagraf, læringsplakaten og i prinsippene for opplæringen i tillegg til at det er kompetansemål i Læreplan for elevråd og Læreplan i samfunnsfag.

ICCS-studien tilnærmet seg dette ved at elevene besvarte et sett spørsmål om forskjellige sider av deltakelse i skolesamfunnet. Spørsmålene kartla om elevene hadde deltatt i debatt/diskusjon, stemt på tillitsvalgte, tatt del i driftsbeslutninger, deltatt aktivt på diskusjonsmøte for elever eller hadde vært kandidat til klasse- eller elevråd. Spørsmålene ble formulert på følgende måte: Har du gjort noe av dette *på skolen*? De tre svaralternativene var *Ja, siste 12 mnd; For mer enn ett år siden; Nei, aldri*.

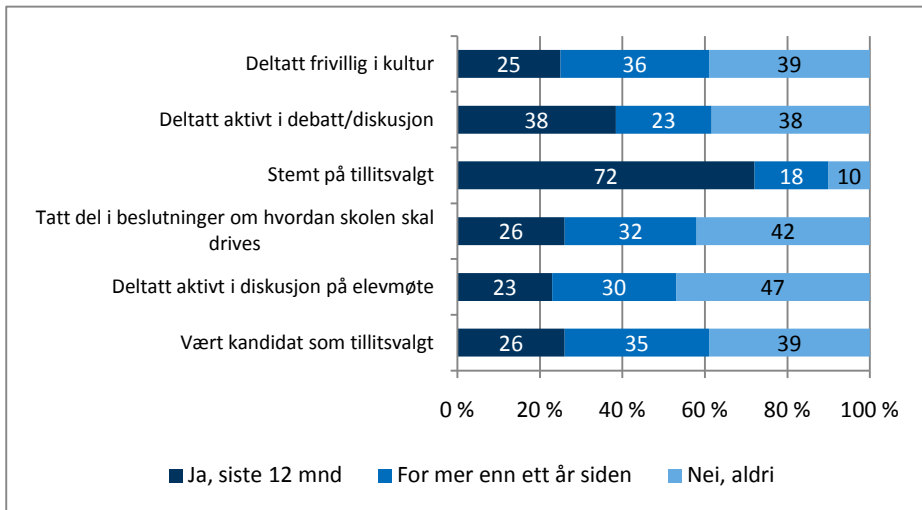
- *Deltatt frivillig i musikk- og eller dramaaktiviteter utenom de vanlige timene på skolen.*
- *Deltatt aktivt i debatt/diskusjon*
- *Stemt på tillitsvalgt for klassen/gruppen eller elevrådet*
- *Tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives*
- *Deltatt aktivt i diskusjon på et møte for elever*
- *Vært kandidat til å bli tillitsvalgt i klassen/gruppen eller til elevråd*

Svarfordelingen på disse spørsmålene for de norske 8.trinnselvene er gjengitt i figur 5.2 på neste side.

Et viktig trekk ved den norske skolen er vekten som legges på elevrådsarbeid. Ingen andre land har en plan for elevrådsarbeid som gjelder alle elever. Det er til og med avsatt egen tid til slikt arbeid på ungdomstrinnet. Av de norske elevene på 8. trinn svarer 26 % at de en gang siste år har vært kandidater til klasse- eller elevråd, og 72 % at de har deltatt i slike avstemninger. Blant elevene på 9. trinn svarer 24% at de har vært kandidater.

At nær en fjerdedel av elevene på både 8. og 9. trinn svarer at de har vært kandidater som tillitsvalgt på skole og/eller klassenivå forteller om en skole som tar det representative på alvor. Seks av ti elever svarer videre at de i løpet av skolegangen hittil har vært kandidat. Disse enkle svarene sier ikke noe om kvaliteten i klasse- og elevrådsarbeidet. Det er gjort undersøkelser som tyder på at dette i beste fall er av vekslende kvalitet (Børhaug 2004).

Figur 5.2 Svarfordeling på spørsmål om demokratisk deltakelse i skolesamfunnet.



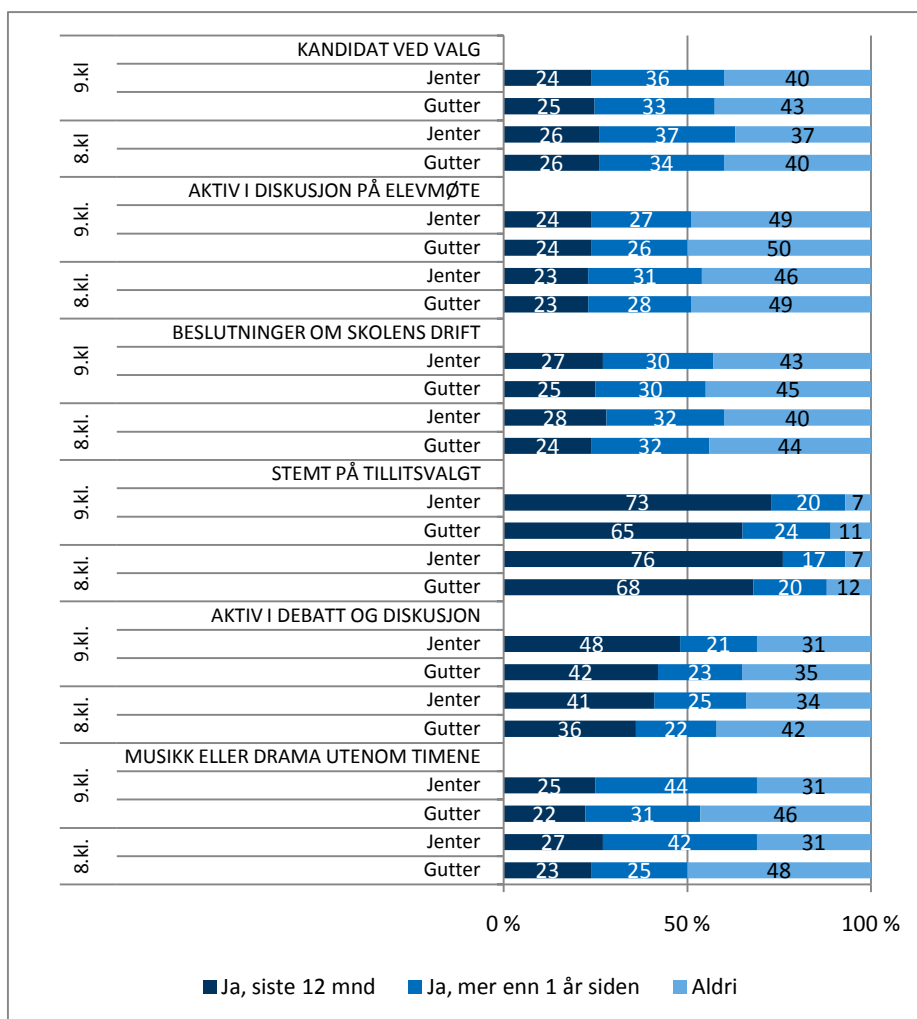
En fjerdedel av elevene svarer at de siste 12 måneder har deltatt i musikk og/eller dramaaktiviteter utenom de vanlige skoletimene, men likevel på skolen. I Norge er deltakelse i musikkorps og kor knyttet til skolen svært vanlig. Det er derfor nærliggende å tro at svarene i stor grad reflekterer slik deltakelse.

Svarene for elevenes demokratiske deltakelse i skolen er satt sammen til en samlevariabel der alle de seks spørsmålene i seksjonen er med. Samlevariabelen har fått som norsk tittel *Demokratisk deltakelse på skolen* (Students civic participation at school). På skalaen skårer de norske elevene 54, som er en høy skår internasjonalt. Her brukes samlevariablene til å se nærmere på skåren for 9. trinn, for forskjeller mellom gutter og jenter og forskjellene mellom klasser.

Elevene på 9. trinn skårer helt likt med 8. trinnselevene, en skår på 54. Men som det går fram av figur 5.3 skjuler dette gjennomsnittsmålet noen forskjeller. Særlig på et område er det tegn til at elevene på 9. trinn skårer noe høyere enn på 8. trinn. Noe flere 9. trinnselever svarer at de har *deltatt aktivt i diskusjon på møte for elever* – siste 12 måneder.

Figur 5.3 viser også fordelingen av svarene på kjønn. Når enkeltsvarene gjøres om til samlevariabler skårer jentene 54,8 for jentene og guttene 53,3 for guttene. Det er en forskjell på 1,5 poeng, også en relativt liten forskjell. Denne forskjellen kommer fordi jentene noe oftere svarer at de deltar i musikk eller drama og i diskusjoner. Og at de noe oftere enn guttene har deltatt i skolens drift.

Figur 5.3 Prosent som har deltatt i ulike aktiviteter innen skoledemokrati eller frivillig kulturell virksomhet på skolen. Etter elevens kjønn og klassetrinn.



Når vi skal sammenligne klasser, kan det gjøres ved å finne grensene for nedre og øvre kvartil og vurdere avstanden mellom disse grensene. De 30 skolene som skårer i nedre kvartil har alle under ca. 52 poeng på denne variabelen. Grensen for skolene i øvre kvartil er ca. 56. Dette viser at mellom skoler i øvre og nedre kvartil er det forskjeller i opplevelsen av deltakelse i skolesamfunnet. Forskjellene inviterer til en nærmere analyse av hva som ligger bak. En slik analyse vil være en del av oppfølgingen av studien.

5.2.1 Likheter og forskjeller internasjonalt og i Norden

Tabell 5.7 Demokratisk deltakelse i skolen. Internasjonale gjennomsnitt. 8. trinn.

Land	Gjennomsnittverdi	Standardfeil
Guatemala	55,4	0,3
Hellas	55,1	0,3
Paraguay	54,4	0,2
Polen	54,1	0,2
Norge	54,0	0,3
Colombia	53,1	0,2
Den dominikanske republikk	53,0	0,3
Indonesia	52,3	0,2
Spania	52,3	0,3
Chile	52,0	0,2
Kypros	51,9	0,2
Slovakia	51,9	0,4
Slovenia	50,8	0,3
Sverige	50,4	0,3
England	50,2	0,3
Irland	50,1	0,3
Int. gjennomsnitt	50,0	0,1
Thailand	50,0	0,2
Taiwan	49,9	0,2
Mexico	49,7	0,2
Europagjennomsnitt	49,5	0,1
Østerrike	49,2	0,3
New Zealand	49,1	0,3
Latvia	49,1	0,4
Russland	49,0	0,4
Liechtenstein	48,8	0,6
Litauen	48,6	0,2
Danmark	48,5	0,3
Finland	48,3	0,3
Tsjekkia	47,7	0,3
Bulgaria	47,7	0,4
Sveits	47,5	0,4
Italia	47,2	0,3
Estland	47,2	0,4
Malta	46,6	0,3
Belgia (flamsk)	45,8	0,4
Sør-Korea	45,5	0,2
Luxemburg	44,8	0,2

Tabellen viser en rangering av elevenes svar i 36 av landene som deltok i ICCS-undersøkelsen. Når det gjelder *deltakelse i skolen* skårer de norske

elevene som nevnt 54. Norge plasserer seg med denne samlevvariabelen høyt på den internasjonale skalaen. Bare i fire land svarer elevene samlet sett høyere. To av landene er europeiske, men gjennomsnittet for de europeiske landene samlet er litt under det internasjonale, nemlig 49,5.

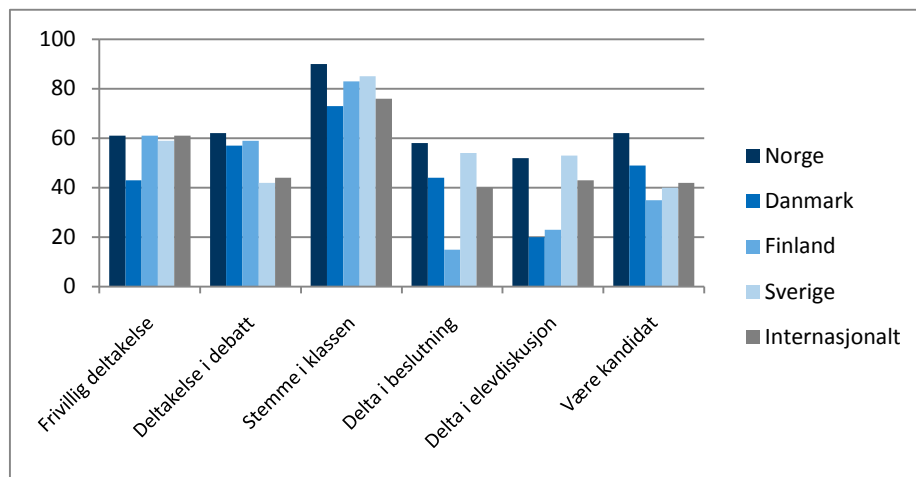
To land som får skårer over Norge er Guatemala og Hellas. Det er interessant å merke seg hvilke spørsmål som særlig slår ut i disse landenes høye skår. I Hellas opplyser 40% av elevene at de har vært kandidat til klasse- eller elevråd siste 12 måneder. I Guatemala gjelder det 30%, mens tallet for Norge var 25%, høyest i Norden. Også for deltakelse i diskusjoner svarer flere av de greske elevene enn de norske at de har gjort dette siste 12 måneder, 52% mot 38%.

Tabell 5.8 Gjennomsnittlig skår for demokratiske deltakelse i og utenfor skolen for nordiske land. Standardfeil i parentes.

	Norge	Danmark	Finland	Sverige
Demokratisk deltakelse i skolen	54 (0,3)	48 (0,3)	48 (0,3)	50 (0,3)
Demokratisk deltakelse utenfor skolen	48 (0,2)	45 (0,2)	43 (0,1)	44 (0,2)

Tabell 5.8 viser i gjennomsnittlig skår for demokratisk deltakelse i skolen i Norden. For sammenligningens skyld er her tatt med samlevvariablene for deltakelse utenfor skolen (se kapittel 6). For deltakelsen i demokratiske og andre viktige aktiviteter *utenfor skolen* svarer de norske elevene til en skår på 48, noe under det internasjonale gjennomsnittet.

Figur 5.4 Andel elever som har gjort dette i skolen siste år eller for mer enn ett år siden.



De norske elevene svarer at de deltar mer og oftere enn elevene i de andre nordiske land både i og utenfor skolen. Størst er forskjellen i forhold til

svarene fra de finske elevene som ligger henholdsvis 6 og 5 enheter (et halvt standardavvik) under de norske, en relativt stor forskjell. Forskjellen er så stor at vi finner det riktig å se nærmere på fordelingen av enkelt svar i de nordiske land. I figur 5.4 gjengis prosent som svarer at de *har gjort dette siste 12 måneder eller for mer enn ett år siden*.

De to områdene for demokratisk deltakelse som særlig illustrerer forskjeller, er elevenes opplevelse av å delta i beslutningsprosesser og deres deltakelse i diskusjoner. Disse formene for demokratiske aktiviteter synes betydelig vanligere i Norge og Sverige enn i de andre nordiske land.

5.2.2 Noen sammenhenger

I studien stilles spørsmålet om den demokratiske deltakelsen i skolen betyr noe for elevenes kunnskapsmessige skår og deres interesse. Dette er blant annet indikert i tabell 5.9 hvor slike sammenhenger fra alle de nordiske land er tatt inn i form av korrelasjoner. I dette tilfellet brukes samlevARIABLER for *Interesse i politikk og samfunnsspørsmål*, for *Kunnskaper og ferdigheter* og for *Demokratisk deltakelse i skolen*. I den samme oppstillingen er også elevenes deltakelse utenfor skolen tatt med selv om dette som nevnt rapporteres i kapitlet om engasjement (kapittel 6).

Tabell 5.9 *Korrelasjoner mellom "Interesse" og "Elevenes demokratiske deltakelse" og "Kunnskaper og ferdigheter" og "Elevenes demokratiske deltakelse" i de nordiske land.*

	Norge	Danmark	Finland	Sverige
Interesse - Demokratisk deltakelse i skolen	0,23	0,30	0,24	0,29
Interesse - Demokratisk deltakelse utenfor skolen	0,19	0,22	0,16	0,22
Kunnskaper/ferdigheter - Demokratisk deltakelse i skolen	0,32	0,27	0,20	0,28
Kunnskaper /ferdigheter – Demokratisk deltakelse utenfor skolen	-0,05	0,03	-0,03	-0,02

En korrelasjon på $r = 0,20$ illustrerer en sammenheng og forklarer 4 % av variansen mellom to grupper av spørsmål uttrykt som samlevARIABLER. En korrelasjon på $r = 0,30$ forklarer 9 %.

For Danmarks og Sveriges vedkommende betyr det at ca. en tiendedel av den målte interessen for politikk og samfunnsspørsmål samvarierer med demokratisk deltakelse på skolen. Forbindelsen i Norge og Finland er svakere, men ikke uten betydning når vi skal legge det kompliserte puslespillet som bygger den demokratiske beredskapen og det demokratiske engasjementet. Heller ikke her kan studien si noe om retningen på korrelasjonen, men det er rimelig å anta at aktiv deltakelse i skolesamfunnet bidrar til interesse for samfunnsspørsmål også utenfor skolen. Ikke i noe nordisk land finner vi en sammenheng mellom

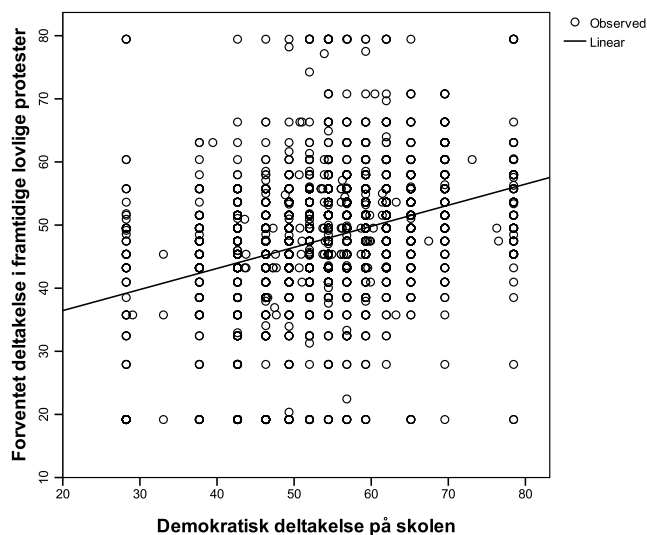
kunnskaper og ferdigheter på den ene siden og demokratisk deltakelse utenfor skolen.

Tidligere i dette avsnittet ble det reist spørsmål om kvaliteten på elevrådsarbeidet. En liten antydning om kvaliteten kan vi få ved å se på samvariasjonen i forskjellige elevsvar. Hvordan samvarierer kandidatdeltakelsen med svarene på spørsmål om aktiv deltakelse i debatt, deltakelse i diskusjon på elevmøte og opplevelsen av å ha tatt del i beslutninger om drift av skolen? Det er en korrelasjon på $r = 0,39$ mellom det å delta som kandidat og deltakelse i diskusjoner på skolen. Også deltakelse i beslutninger korrelerer relativt høyt med det å stille som kandidat, $r = 0,34$. Det er en sammenheng her som indikerer kvalitative trekk ved villigheten til å være kandidat. De som er villige til å stille som kandidat, er også aktive ellers i skolesamfunnet.

5.2.3 Sammenheng med framtidig deltakelse i samfunnet

I en regresjonsanalyse med *framtidig demokratisk deltakelse i samfunnet* som avhengig variabel og blant annet *demokratisk deltakelse i skolen* som prediktor, slo prediktoren positivt ut. Utslaget var betydelig kraftigere enn for andre skolevariabler som *åpent klasseromsklima*, *elevnes innflytelse på beslutninger i skolen* og *forholdet elev-lærer*. Figur 5.5 gir et bilde av de observerte sammenhengene i form av sirkler som er mørkere når flere ligger på og nær hverandre. Figuren viser et representativt utvalg på 10 % av alle elevene som er med i utregningen. Den lineære sammenhengen mellom disse to variablene kan uttrykkes med korrelasjonstallet $r = 0,33$ og linjen i figuren.

Figur 5.5 Sammenheng mellom demokratisk deltakelse i skolen og framtidig fredelig protestvirksomhet i samfunnet.



Sammenhengen mellom deltakelse i demokratiske aktiviteter i skolen og vilje til framtidig demokratisk deltakelse i samfunnet er sterk, så sterk at vi kan anta at å holde åpent for og ytterligere stimulere dette i skolen vil få positive utslag i samfunnet om noen år.

5.2.4 Sammenhenger på klassenivå

Sammenhenger i studien kan også analyseres på klassenivå. Når vi deler inn alle skoler i fire grupper eller kvartiler kan nedre og øvre kvartil sammenlignes. Ca. 30 klasser/skoler befinner seg i nedre kvartil, og de har skår som er lavere enn 52 poeng i gjennomsnitt på samlevariabelen for deltakelse i skolen. Et tilsvarende antall befinner seg i området øvre kvartil, og de har poengskår over 56 poeng. Klassegjennomsnittet for skolene på denne variabelen i nedre kvartil er 50,2, mens det er 57,6 i øvre kvartil. Ser vi slike forskjeller for andre samlevariabler på klassenivå?

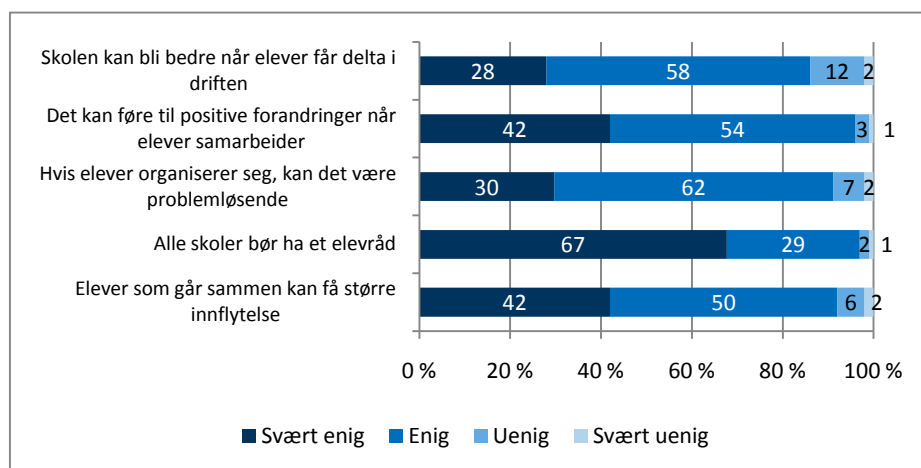
På seks samlevariabler kan vi registrere en forskjell på mer enn 2 poeng for *klassene* i nedre og øvre kvartil. Størst er utslaget for tilbøyeligheten til å diskutere politikk og delta demokratirelatert utenfor skolen. Den er sterkere for klassene i øvre kvartil enn i nedre kvartil. Men det synes også å bety noe for tilbøyeligheten til å oppleve klimaet i klasserommet som åpent, samt deltakelse i legale protester og deltakelse i valg som voksen. Denne måten å analysere på etablerer enda en viktig forbindelse mellom aktivt demokratisk arbeid på skolen og mulig framtidig demokratisk deltakelse ute i samfunnet.

5.3 Elevenes oppfatning av verdien av deltakelse på skolen

Ambisjonene for elevdeltakelse i den norske skolen er som nevnt stor. Disse gjør det særlig interessant å kartlegge også elevenes oppfatning av hvilken *betydning* deltakelse har og kan ha. Ett sett spørsmål i ICCS-undersøkelsen kartlegger elevenes oppfatning av dette. Hvilken verdi synes aktiv deltakelse i skolens liv å ha for dem? Elevene ble i undersøkelsen bedt om å ta stilling ved å krysse av for svaralternativer fra *svært enig* til *svært uenig*. Tre påstander dreide seg om å få til ting gjennom samarbeid og organisering, en påstand om deltakelse og en påstand om berettigelsen av elevrådet.

Påstandene kan karakteriseres som selvfølgelig, ja i stor grad uttrykk for idealer som de fleste vil uttrykke enighet i. Hvilken elev vil finne på å gå mot det påstandene uttrykker? Det kan også være med å forklare den høye graden av enighet i svarene. Svarfordelingen på 8. trinn er gjengitt i figur 5.6.

Figur 5.6 Svar på påstander om betydningen av deltakelse på skolen 8. trinn.



Nær alle elevene er *svært enige* eller *enige* i at skoler bør ha elevråd. Dette selv om vi vet at saker i elevrådene veksler mye fra skole til skole i innhold og betydning. En påstand om at skoler kan bli bedre når elever får delta i driften, høster relativt sett minst oppslutning, selv om hele 86 % også sier seg enige i dette. Det kan vitne om en stor tro på egne og medelevers krefter og vurderinger, men det kan også som nevnt bare være et velmenende svar. Også begreper som samarbeid og organisering vekker positiv gjenklang, og over 90 % av elevene støtter dette.

En måte å vurdere disse svarene på er å se på kraften i dem. Hvor mange elever svarer at de er *svært enige* når de tar stilling til påstandene? Det er stor variasjon i hvilken grad elevene svarer *svært enige*. Bare 28% av elevene er *svært enige*, altså ganske sikre, på at skolen vil bli bedre når de får delta i driften. Her er kanskje de velmenende tvilerne luket ut. De som ikke er sikre, men som svarer positivt fordi de føler at de bør. En slik analyse kan tolkes som at 30-40% av elevene virkelig mener at elevmedvirkningen har noe for seg. Og at det bak dem befinner seg en stor gruppe etterlignere som ikke helt sikkert vet verken hvordan eller hvorfor? Det styrker en slik lesning at nær 70 % av elevene er *svært enige* i at alle skoler bør ha et elevråd.

Støtten fra 9.trinnselevne på de fleste av disse påstandene er om mulig enda sterkere. Men det er en svak nedgang til 84 % i troen på at skolen kan bli bedre når elevene får delta. Dette kan kanskje tolkes som noe mer realisme.

Det er laget en samlevariabel med 50 som internasjonalt gjennomsnitt også for disse spørsmålene. Samlevariabelen er gitt det norske navnet *Oppfatningen av verdien av deltakelse på skolen* (Students perception of the value of participation at school). Elevene som skårer gjennomsnittlig internasjonalt, tenderer til å svare positivt og gi høy grad av støtte på alle spørsmål. Norsk skår på samlevariabelen er 52.

Jentene på både 8. trinn og 9. trinn synes at verdien av deltakelse er noe mer verdifull enn guttene. Men opplevelsen av verdien synker noe i 9. trinn for både jenter og gutter (9. trinn i parentes). Samlevariablene for jenter er 52,4 (52,0) mens de for gutter er 51,4 (50,6). Forskjellen er på ca. 1 poeng eller en tidel av et standardavvik. Det regnes som en ganske liten forskjell.

Forskjellen mellom klasser på denne samlevariabelen er heller ikke så stor. Grensen for klassegjennomsnittet er på 50,1 mot nedre kvartil, mens den er 53,7 det mot det høyeste kvartilet. De ca. 30 klassene som skårer høyest på deltakelse har altså mer enn 53,7 i skår. Det er omtrent de samme forskjellene i samleskår som ble funnet for demokratisk deltakelse på skolen på klassenivå.

5.3.1 Nordiske forskjeller

Tabell 5.10 Gjennomsnittlig skår for betydningen av demokratiske deltakelse i skolen for nordiske land. 8. trinn. 9. trinn i parentes.

	Norge	Danmark	Finland	Sverige
Betydningen av demokratisk deltakelse i skolen	52 (51)	50	50	49

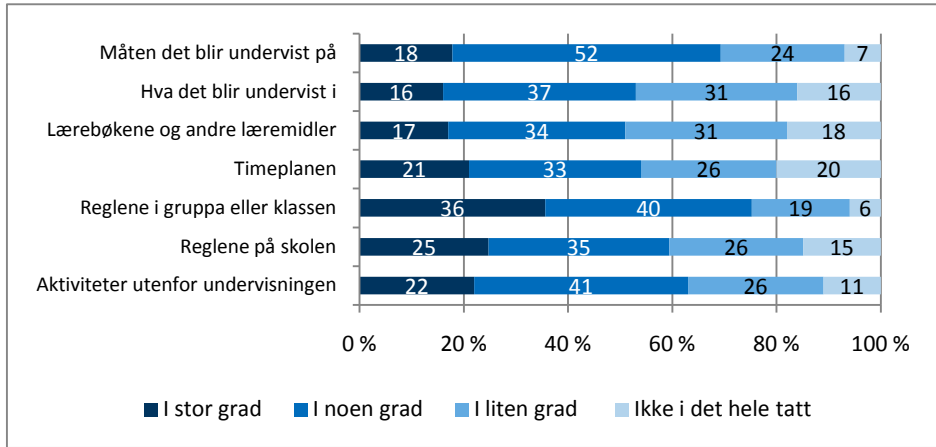
Selv med en svarfordeling med positive svar på over 90 % for fire av de fem utsagnene blir den gjennomsnittlige skåren som nevnt ikke høyere enn ca. 52 på samlevariabelen for de norske elevene. For de andre nordiske land er verdien på samlevariablene lavere, men forskjellen er ikke stor.

En så stor styrke bak en samlevariabel kan tolkes som at elever fra andre av studiens land bruker svar på disse påstandene aktivt. Det kan være at elever i land som skårer høyere bruker denne anledningen til sterkt å uttrykke at de *kan* tenke seg mer deltakelse, innflytelse og forandring. Kanskje et uttrykk for elevenes ønske, ja nesten hunger etter å delta.

5.4 Elevenes oppfatning av innflytelse på beslutninger på skolen

Elevene ble bedt om å ta stilling i hvilken grad det ble *tatt hensyn til* elevenes meninger når følgende forhold ble avgjort på skolen: valg av undervisningsmåter, undervisningsinnhold, læremidler, oppsett av timeplan, reglene i klassen, reglene på skolen og aktiviteter utenfor undervisningen. Uttrykket *å bli tatt hensyn* antyder en relativt avgrenset form for innflytelse, avgrenset til å bli aktivt lyttet til og oppleve ikke å bli ignorert. Svarfordelingen for 8.trinns-elevene er gjengitt i figur 5.7.

Figur 5.7 Svarfordeling for elevenes oppfatning av innflytelse på beslutninger i skolen 8. trinn.



Svarene forteller om elever som *i noen grad* opplever innflytelse. Høyest positiv svarfrekvens har de norske elevene når de svarer på innflytelse på reglene for gruppa/klassen. Her svarer 76 % positivt på spørsmålet og bekrefter dette som et viktig tema i dialogen og diskusjonen i norske klasserom. Minst opplever elevene å få ta del i valget av lærebøker eller læremidler (51 %) og hva det blir undervist i (53 %). Dette er spørsmål hvor lærerkompetansen er viktig og det asymmetriske forholdet lærer – elev kommer sterkere til uttrykk. Kanskje er det slik at å arbeide med slike vurderinger må læres bedre for å bli et område der elevene opplever å bli lyttet til.

For elevene på 9. trinn synker opplevelsen av å bli tatt hensyn til markant. Nesten alle frekvenser av summen *i stor grad* og *i noen grad* synker med fire til ti prosentpoeng. Diskusjon av og innflytelse på klassens / gruppas regler synker til 72 %. Mens mindre enn halvparten av elevene opplever å bli tatt hensyn til i valg av lærebøker (41 %) eller hva det blir undervist i (42 %). Det er to mulige forklaringer på denne endrede oppfatningen. Det kan være at elevene opplever å bli holdt litt mer i ørene på 9. trinn. Eller det kan være at elevene gir begrepet *bli tatt hensyn til* et mer krevende innhold.

5.4.1 Opplevelsen av innflytelse sett i forhold til elevundersøkelsen 2009

Elevsvarene i ICCS kan ses i forhold til beslektede spørsmål som blir stilt i den årlige elevundersøkelsen. Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse der elever på 7. og 10. trinn og flere andre trinn i grunnskolen får mulighet til å vurdere sitt læringsmiljø og andre forhold ved skolen. Her er utvalget fra 9. trinn brukt. En seksjon spørsmål og svar bærer navnet ”*Elevdemokrati*”. Her blir elevene bedt om å gradere svar på spørsmålet *Hører skolen på elevenes*

forslag? Fem svaralternativer var *aldri, sjelden, av og til, ofte* og *svært ofte/alltid*. På 9. trinn svarer ca. 38 % de to positive alternativene, mens ca. 25 % svarer negativt. Restgruppen på 36 % svarer det mer nøytrale *Av og til*.

Når vi summerer de negative svarene på alle de 7 spørsmålene i ICCS-undersøkelsen får vi et gjennomsnitt på ca. 40% som i *liten grad eller ikke* opplever å bli tatt hensyn til. Det er 15 prosentpoeng flere enn andelen elever som i liten grad eller ikke opplever at skolen hører på elevenes forslag. ICCS-undersøkelsen stiller spørsmål om å *bli tatt hensyn til*, et spørsmål som er mer krevende enn *hører skolen på*. En så forskjellig svarfordeling er derfor ikke overraskende. I tillegg har elevundersøkelsen det femte mer nøytrale svaralternativet som ICCS-undersøkelsen ikke har.

Både ICCS-undersøkelsen 2009 og Elevundersøkelsen 2009 dokumenterer at elevmedvirkning og elevinnflytelse i noen grad oppleves å være tilstede i norske skoler, men at det er et potensiale for enda kraftigere å bli lyttet til og tatt hensyn til.

Elevundersøkelsen dokumenterer videre at opplevelsen av å bli hørt er kraftigere på små skoler enn på større skoler. Nærheten til de som lytter synes å være viktig, mens elever på større skoler i større grad synes å oppleve noe som minner om fremmedgjøring. Videre analyse vil se nærmere på om den samme tendensen finnes i ICCS-undersøkelsen.

5.4.2 Samlevariabel for opplevelsen av innflytelse

Det er laget en internasjonal samlevariabel for elevenes oppfatning av å *bli tatt hensyn til*. På norsk har den fått navnet *Oppfatning av innflytelse på beslutninger på skolen* (Students perception of influence on decisions about school). Det internasjonale gjennomsnittet er på 50 med standardavvik på 10. Gjennomsnittsskåren for de norske 8.trinnselevne er 52, noe over det internasjonale gjennomsnittet. For de norske 9.trinnselevne synker gjennomsnittet til 50. Denne nedgangen i opplevelsen av å *bli lyttet til* kan være en reell opplevelse av å stange hodet mot litt mer vegg enn tilfellet var på 8. trinn. Men det kan også være et uttrykk for strammere tøyler. Tradisjonelt er 9. trinn året da puberteten påvirker elevatferden mest og behovet for innstramninger fra lærere og skole er størst.

Det er nærmest ingen kjønnsforskjeller i elevsvarene på disse spørsmålene.

Når vi slår sammen de norske elevenes svar til klassenivå, kan vi finne indikasjoner på om oppfatningen av innflytelse forekommer oftere i noen klasser enn i andre. Det norske gjennomsnittet var som nevnt 52, noe over det internasjonale gjennomsnittet. Grensen for laveste kvartil er ca. 51 og for det høyeste ca. 54. Dette er noe mindre forskjeller mellom klasser enn for andre skolevariabler. Vi tolker derfor svarene som at dette er et felt som er rimelig godt ivaretatt på de fleste norske skoler.

5.4.3 Likheter og forskjeller internasjonalt og i Norden

Som nevnt i kapittel 11 er den norske ambisjonen for medvirkning relativt høy. Både i den gamle (Bostadutvalget 2008) og den nye (Lovdata 2009) formålsparagrafen for skolen finner vi ambisjoner for medvirkning. I Norge er den til og med uten forbehold, mens Sverige som har en liknende ambisjon har lagt inn et forbehold uttrykt i følgende formulering i Skollagens kapittel 4:

§2. Elevarna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen og utformingen av elevernas inflytande skall anpassas deres ålder og mognad.

I Sverige ser de dette mer som en ambisjon som kan økes med alder og modning. Et slikt forbehold finner vi ikke i den norske ambisjonene for medvirkning. Både i læringsplakaten og prinsippene for opplæringen er begrepet *medvirkning* brukt som en uttrykt ambisjon.

Den internasjonale plasseringen av norske og svenske elevers svar finner vi i tabellen over gjennomsnittskår for de nordiske land, tabell 5.11.

Tabell 5.11 Gjennomsnittlig skår elevenes oppfatning av innflytelse på beslutninger i skolen i de nordiske land på 8. trinn. Standardfeil i parentes.

	Norge	Danmark	Finland	Sverige
Oppfatning av innflytelse på beslutninger i skolen	52 (0,2)	50 (0,2)	50 (0,2)	49 (0,2)

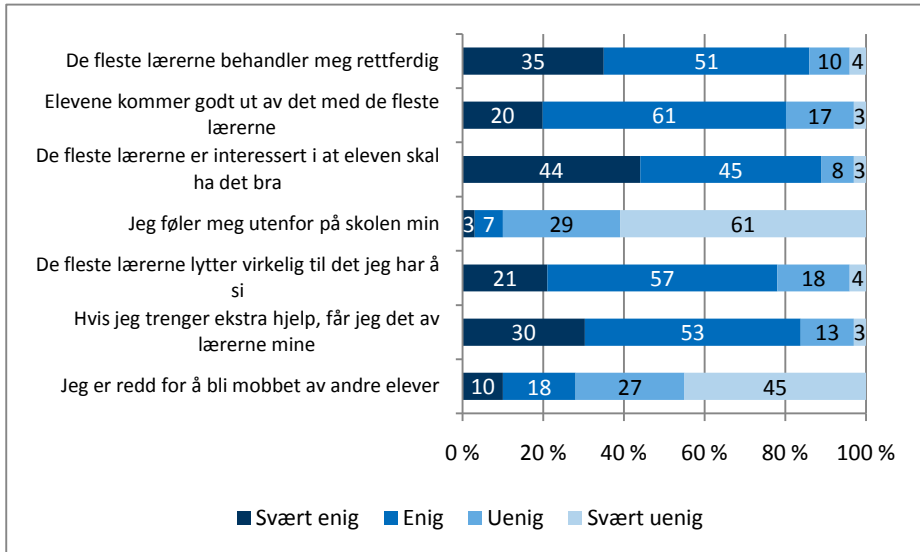
Igjen har vi en tabell hvor de norske elevene svarer sterkere enn elevene i de andre nordiske land. De svarer at de opplever graden av innflytelse sterkere. Det internasjonale gjennomsnittet er som i andre tabeller 50, mens det europeiske gjennomsnittet er 49,1. Vi synes det er viktig å se svarene på en del av spørsmålene i et europeisk perspektiv.

Forskjellen mellom norske og svenske samleresultater er mest påfallende. Det kan være at den mer kompromissløse norske ambisjonen om medvirkning i forhold til den svenske noe mer forbeholdne ambisjonen slår inn her.

5.5 Elevenes oppfatning av elev-lærer relasjonene på skolen

ICCS-studien kartlegger også forholdet mellom lærerne og elevene. Bak dette settet med spørsmål ligger en antakelse om at denne relasjonen er betydningsfull for å oppfylle skolens demokratiserende mandat. Sju påstander brukes til kartlegging av elevenes oppfatning av skolen og lærerne. To av disse dreide seg om trivsel, og de fem andre er knyttet mer direkte til opplevelser av om lærere gir rettferdig behandling, om de opplever positive lærere, interesserte lærere, aktivt lyttende lærere og hjelpsomme lærere. Det er bygget inn en stigning for lærerens engasjementsnivå i disse utsagnene.

Figur 5.8 Svar på påstander om elev-lærer relasjonene på skolen.



Elevenes forhold til lærerne kan ses som en økning i lærernes involvering i deres liv på skolen: Rettferdige lærere (86 %), positiv opplevelse av læreratferd (80 %), interesserte lærere (90 %), aktivt lyttende lærere (78 %) og ekstra hjelpende lærere (84 %). På alle disse påstandene svarer elevene at de opplever stor interesse og deltakelse fra lærerne i den norske skolen.

Svært få elever (ca. 10 %) opplever seg utenfor på skolen sin. Noe flere (28 %) sier de er redde for å bli mobbet av andre elever. Dette tallet synker til 22 % for 9. trinns elevene noe som kan tyde på at trygghet fester seg hos flere elever. Og at utrygghet ved å begynne på ungdomsskolen og være de yngste på skolen kanskje dempes. Det er viktig å merke seg at dette ikke er et tall for elever som *opplever seg mobbet*, men et tall for *frykten for å bli mobbet*. Slik frykt kan være reell fordi de opplever at andre blir mobbet. Men det kan også være en frykt som stimuleres av at det er mye snakk om mobbing, kampanjer mot mobbing og risiko for mobbing.

Elevene som svarer *helt enig* (10 %) eller *enig* (18 %) på om de er redde for å bli mobbet har noe svakere kunnskaps- og ferdighetsskår enn gjennomsnittseleven, 503 mot 515 poeng. Det er flere jenter enn gutter som svarer dette. Av 10 elever er seks jenter og fire gutter.

Eleveundersøkelsen (Oxford research 2009) stilte spørsmål til elevene på 8. og 9. trinn om ”*Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?*” Mobbing er definert i spørreskjemaet som ”...*gjentatt negativ eller ”ondsinnnet” atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing*”.

Svar på dette spørsmålet i Elevundersøkelsen kan stille frykten i ICCS-studien i relieff. Ca. $\frac{3}{4}$ av elevene svarte *ikke i det hele tatt* på spørsmålet. I

tillegg svarte 17% på 8. trinn at mobbing hadde skjedd en sjelden gang. De gjenværende ca. 10% svarer at de er blitt mobbet 2-3 ganger i måneden eller oftere. Altså under halvparten av frykten som ICCS-undersøkelsen dokumenterer.

5.5.1 Samlemål for elevens oppfatning av forholdet elev - lærer

De fem karakteristikkene av læreradferd er samlet i variabelen ”*Oppfatning av forholdet elev-lærer på skolen*” (Students perception of student – teacher relations at school). De norske elevene svarer på en måte som gir gjennomsnittlig skår på 52, noe over det internasjonale gjennomsnittet på 50. Dette gjennomsnittet skjuler en mindre kjønnsforskjell på 1,4 poeng. Jentene skårer i gjennomsnitt 53, mens guttene får en skår på 51,6. Kjønnsforskjellen for elevene på 9. trinn er mindre, bare 0,7 poeng.

Bruker vi samlevariabelen til å sammenligne med 9. trinn finner vi at gjennomsnittet da synker til 49,9. Bak denne nedgangen ligger færre avkryssninger på *svært enig* og *enig* for alle svarkategorier med unntak å det å føle seg utenfor på skolen. På 9. trinn er det også ca. 10 % av elevene som svarer at de føler seg utenfor.

Det kan være ekstra interessant å sammenligne klasser/skoler på denne samleskåren. En slik gjennomsnittsskår kan gi indikasjoner på svært høy trivsel, men også det motsatte. Og det er særlig klasser/skoler som befinner seg i den lavtskårende gruppen som her kan finne en grunn til å gå i seg selv. Hvis vi spør hvordan forskjellen er mellom klasser på dette spørsmålet, finner vi at den store gruppen klasser ligger helt nær gjennomsnittet.

Når yttergruppene vurderes mot hverandre, nyanseres bildet noe. De 10 % av skolene som ligger lavest har en samle verdi på mindre enn 47,5. De 10 % skolene som ligger høyest har mer enn 57 i skår. Det er altså en 10-15 skoler som har svært lav samleskår. Forskjellen mellom de lavtskårende klassene og de høyest skårende er altså mer enn et elevstandardavvik, en stor forskjell. Elevene ved en del skoler svarer gruppevis på disse spørsmålene på en måte som inneholder et betydelig forbedringspotensial i elev-lærer relasjonene.

5.5.2 Likheter og forskjeller i Norden

Av landene i Norden har Danmark 52 i samleskår som Norge, Finland 49 og Sverige 51. Men det er likevel noen interessante forskjeller når en ser på enkeltspørsmål. Betydelig færre finske elever enn norske svarer at de kommer vel ut av det med sine lærere, 66 % mot 82 %. De opplever også sjeldnere lærerne sine som interessert (69 % i Finland mot 90 % i Norge). På den andre siden svarer bare 11 % av de finske elevene at de er redde for å bli mobbet. Ser vi her en spire til forklaring på bedre kunnskapsresultater for Finland enn for Norge? Legger finske lærere større vekt på undervisningens innhold og stiller større krav til elevene, noe som kan gjøre at de i mindre grad opplever å komme vel ut av det med sine lærere?

Tabell 5.12 Gjennomsnittlig skår for lærer-elev relasjonene i de nordiske land. Samlevariabler for 8. trinn. Standardfeil i parentes.

	Norge	Danmark	Finland	Sverige
Elev - lærer relasjonene på skolen	52 (0,3)	51 (0,3)	48 (0,2)	51 (0,3)

5.6 Om å lære europeiske språk

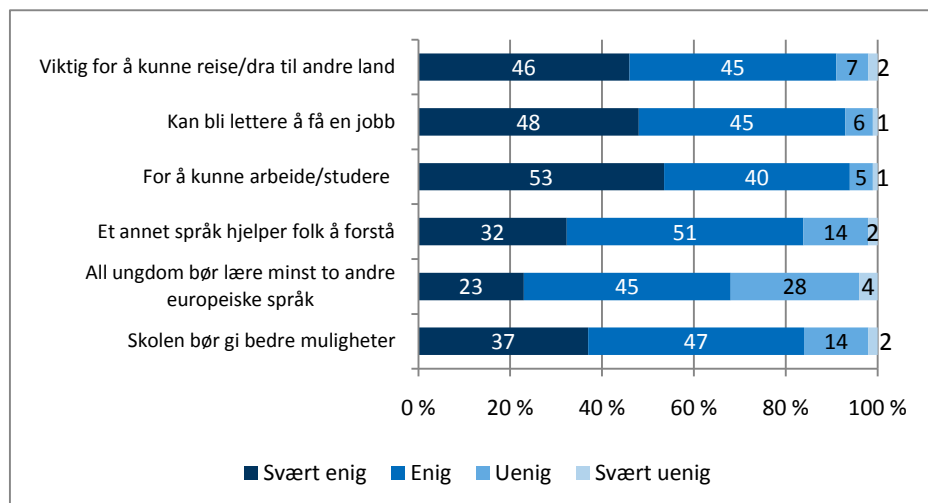
Elever i europeiske land som er med i den europeiske union (EU), fikk flere grupper av oppgaver og spørsmål i et tilleggshefte til ICCS hovedundersøkelse. Selv om Norge ikke er med i EU fikk også norske elever på 8. trinn noen tilleggs spørsmål i utdrag fra den europeiske modulen. En gruppe av slike spørsmål handlet om elevenes oppfatning av verdien av å lære språk som snakkes i andre europeiske land. De ble bedt om gradere enighet til følgende påstander:

- *Det er viktig å lære et annet europeisk språk for å kunne reise/dra på ferie i Europa.*
- *Det kan bli lettere å få en jobb hvis man lærer andre europeiske språk.*
- *Det er viktig å lære et annet språk for å kunne arbeide eller studere i et annet land i Europa.*
- *Det hjelper folk å forstå andre europeiske kulturer hvis man lærer et annet europeisk språk.*
- *All ungdom i Europa bør lære minst to andre europeiske språk.*
- *Skolen bør gi ungdom bedre muligheter til å lære språk som brukes i andre europeiske land.*

Svaralternativene var *Svært enig* , *Enig* , *Uenig* , *Svært uenig*. De norske 8. trinns elevenes svar er gjengitt i tabell 5.9.

Norske elever tillegger åpenbart det å lære seg europeiske språk i tillegg til norsk, stor betydning. Relateringen til ferie, arbeid og studier fikk over 90 % av elevene til å svare positivt. Noe færre, 68 %, mente at ungdom bør lære minst to andre europeiske språk enn norsk. Litt overraskende er det at såpass mange mener at skolen bør gi bedre muligheter til å lære språk som snakkes i andre europeiske land. Dette kommer bare få år etter at det igjen er blitt nærmest obligatorisk å lære et fremmedspråk på ungdomstrinnet i tillegg til engelsk.

Figur 5.9 Svar på påstander om betydningen av å lære et annet europeisk språk 8.trinn.



Elevene fikk også spørsmål om de kan *snakke eller forstå noe språk som snakkes i andre europeiske land*. Her svarte 93 % ja, mens 7 % svarte nei.

Elevene som svarte ja ble videre bedt om å karakterisere hvor godt de snakker det andre språket som de kjenner best. 46 % svarte at kan snakke *bra*, 43 % at de kan snakke *bra av og til*, mens 10 % svarer at de *ikke kan snakke særlig godt*. Her svarer de norske elevene at de behersker sitt andre språk godt, også sammenlignet med gjennomsnittssvarene i Europa og i andre nordiske land.

Den europeiske rapporten ser på mulig sammenheng mellom holdninger til det å lære flere europeiske språk og holdninger og til etniske gruppers og innvandreres rettigheter. Hva slags skårgjennomsnitt utløses her når betydningen av å lære språk deles inn i tertiler (tre deler)? Laveste tertilgruppe (de som ikke synes det å lære et ekstra språk er betydningsfullt) fikk et europeisk holdningsgjennomsnitt til etniske gruppers og innvandreres rettigheter på 47, mens høyeste tertilgruppe fikk 53. En forskjell i holdningsgjennomsnitt på 6 poeng, mer enn et halvt standardavvik, som er en betydelig forskjell. Fordi Norge ikke er med i den europeiske rapporten er det ikke laget noen samlevariabel for de norske elevenes holdning til det å lære flere språk. Men det er nærliggende å tro at de norske elevenes positive svar ligger nær svarene i de andre nordiske land. Og her finner vi samme tendens.

5.7 Elevene og skolen. Matrise over likheter og forskjeller

Tabell 5.13 *Forskjeller mellom Norge og andre land på samlemål for forholdene i skolen og spørsmålenes sammenheng med kjønn, klassetrinn og ICCS's kunnskapstest*

Navn på samlevariabel () = Antall spørsmål inkludert i samlemålet	Forskjell mellom kjønn? (8.trinn)	Endring fra 8. til 9. klassetrinn	Korrelasjon (r) med ICCS test 8. kl (9. kl.)	Norske 8.-klassinger sammenlignet med andre nordiske land 9. trinn i parentes			
				N	DK	SF	S
Oppfatning av åpenhet i klasserommet (6)	Jentene opplever større åpenhet.	Opplevs noe mer åpent	+0,25 (+0,31)	52 (53)	55	49	51
Demokratisk deltakelse på skolen (6)		Antydning til nedgang	+0,32	54 (54)	48	48	50
Oppfatning av verdien av deltakelse på skolen (5)	Jentene opplever litt større verdi	Ingen økning		52 (51)	50	50	49
Oppfatning av innflytelse på beslutninger på skolen (7)	Ingen forskjell			52 (50)	50	50	49
Oppfatning av forholdet elev-lærer på skolen (5)	Jentene opplever lærerne noe mer positive	Noe nedgang	+0,46 (+0,45)	52 (50)	52	49	51

* DK= Danmark, S =Sverige, SF= Finland.

5.8 Hovedtrekk kapittel 5

- *Fire av fem norske elever opplever at de kan ytre seg fritt og være uenige med sine lærere i klasserommet.*
- *Fire av fem norske elever opplever at lærerne både oppmuntrer dem til å utvikle egne meninger og til å gi uttrykk for disse meningene.*
- *Det er en relativt stor forskjell mellom klasser i opplevelsen av et åpent klasseromsklima.*

- *Det er en klar sammenheng mellom skår for kunnskaper og ferdigheter og elevenes opplevelse av et åpent klasseromsklima.*
- *Nordiske elever opplever klasseromsklimaet mer åpent enn gjennomsnittet i ICCS-studien. Størst åpenhet oppleves i Danmark, mens elevene i Finland skårer hårfint under internasjonalt gjennomsnitt.*
- *En av fire norske elever har vært kandidater til klasse- og/eller elevråd siste 12 måneder.*
- *Norske elever skårer høyest for demokratiske deltakelse på skolen i Norden og ligger 4 poeng over internasjonalt gjennomsnitt.*
- *Elevene som svarer i ICCS-studien tillegger samarbeid og deltakelse i skolen stor betydning.*
- *En stor andel elever opplever å bli tatt hensyn til når reglene i klassen og aktiviteter utenfor skoletiden blir avgjort.*
- *En mindre andel opplever at de har innflytelse på hva det blir undervist i, timeplanen og læremidlene som brukes.*
- *De norske elevene skårer høyest i Norden på oppfatningen av innflytelse på beslutninger i skolen.*
- *En svært høy andel elever opplever rettferdige, interesserte og lyttende lærere.*
- *Relativt mange norske elever på 8. og 9. trinn er redd for å bli mobbet i skolen.*
- *I Norden svarer de norske elevene mest positivt på spørsmål om trivsel og interesse fra lærerne på skolen.*
- *Norske elever tillegger det å lære seg et annet europeisk språk stor betydning.*
- *Nær halvparten av de norske elevene svarer at de kan snakke et annet språk bra.*

KAPITTEL 6

Engasjement for politikk og samfunnsliv

Jon Lauglo

I dette kapitlet presenteres og analyseres elevenes svar på spørsmål om engasjement for politikk og samfunnsliv. Mer detaljert studeres elevenes interesse, deres tro på egen evne til å forstå seg på og diskutere politikk, demokratisk deltakelse i og utenfor skolen og deres svar på spørsmål om mulig framtidig deltakelse i valg, det politiske liv og forskjellige protestaksjoner. I tillegg til å vise svarfordelinger viser de forskjellige seksjonene likheter eller forskjeller mellom 8. og 9. trinn, kjønn, de nordiske land og noen sammenhenger med andre variabler i studien.

Et mål for norsk skole er å bidra til at de unge blir aktive samfunnsborgere, noe som forutsetter et engasjement. Dette er sammen med et forskningsmål i ICCS studien utgangspunktet for dette kapitlet. Forskningsmålet er å belyse spørsmålet:

I hvilken utstrekning er unge mennesker interessert i og disponert for deltakelse i samfunnsliv og politikk, og hvilke faktorer innen eller mellom land er relatert til det?

Den delen av spørsmålet som er relatert til interesse og disposisjon, blir belyst i kapittel 9 men enkelte sammenhenger legges også fram i dette kapitlet.

I den engelskspråklige internasjonale ICCS rapporten er ”civic” kjernebegrepet – som uttrykt i mål om ”civic knowledge”, ”civic education”, ”civic participation”. I et liberalt demokrati vil begrepet ”civic” ikke bare gjelde deltakelse i frie, offentlige valg av representanter til demokratiets ansvarlige politiske institusjoner. Det gjelder også vern om borgernes friheter og rettigheter og verdien av aktiv deltakelse i frivillige organisasjoner i det sivile samfunn. På norsk må ”civic” bli ”samfunnsliv og politikk” og idealet er at borgerne ikke bare skal ha kunnskap om dette men også delta aktivt. Med ”engasjement” forstås derfor: sterk interesse for politikk og samfunnsspørsmål, tro på

egen evne til å forstå og diskutere slike spørsmål, samt deltakelse og beredskap for å delta i samfunnsliv og politikk.

Det gis en beskrivende oversikt over svarfordelinger på indikatorer for ulike tema under det overordnede begrep ”engasjement”. Kjønnsforskjellene vil bli omtalt når de er nevneverdig sterke. Skårer på samlemål (skalaer, indekser) for enkeltspørsmål innen de ulike tema vil bli sammenlignet med funn i våre naboland og med ICCS-gjennomsnittet.

Internasjonale sammenligninger kan særlig være forbundet med problemer når det gjelder de unges svar om sine fremtidige handlinger når de blir voksne og kan delta på linje med andre borgere i politikk og samfunnsliv, fordi bestemte holdninger og fremtidige handlinger vil ha en kulturell basis som ønskverdige. Milner (2010:179) mener at *”Since socially desirable aspirations are culturally based, using rates of intention to vote for cross-national comparisons is problematic”*. Muligheten for at slike normer ikke bare har ulik styrke i ulike land, men også blir tillagt ulik vekt i skolesystemene, gir grunn til forsik-tighet i sammenligning mellom land når det gjelder f.eks., om elevene sier de har tenkt å stemme ved offentlige valg når de blir voksne. Slike problemer blir trolig mindre når man sammenligner ellers relativt ”like” land. I denne under-søkelsen gir det grunn til å tillegge sammenligning mellom Norge og våre nordiske naboland større betydning enn sammenligning med land som synes å være kulturelt mer fjerntstående – men det vil altså også bli vist til det inter-nasjonale gjennomsnitt for de ulike engasjementsskårene.

Dessuten vises sammenhengene mellom slike samlemål og elevenes skår på den kognitive ICCS-testen. Til slutt reises spørsmålet: Er det et empirisk grunnlag for å omtale engasjement for politikk og samfunnsliv som et generelt fenomen? En vil finne at så er tilfelle, noe som blir vist i kapittel 9.

6.1 Interesse for politikk og samfunnsspørsmål

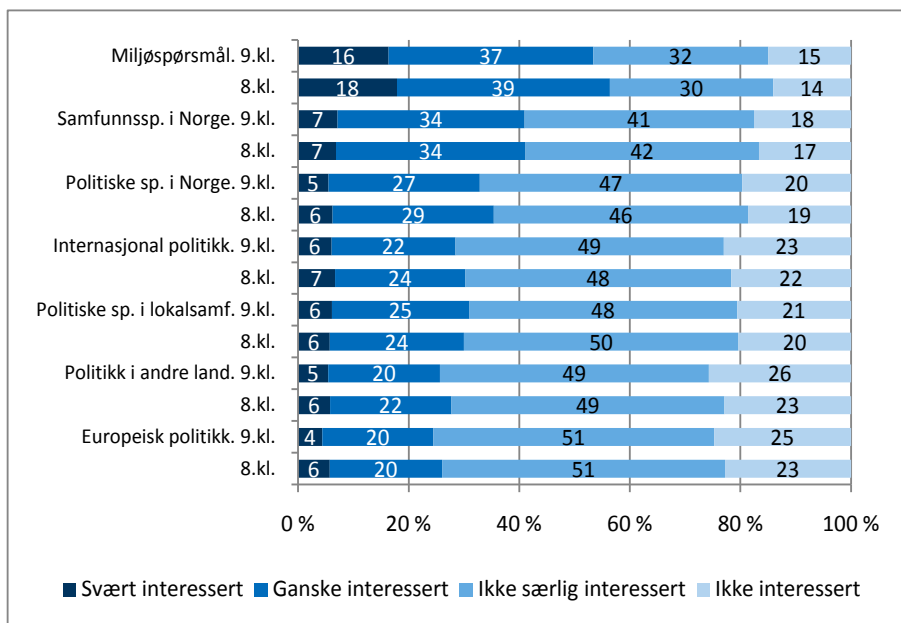
En forutsetning for å bli aktiv som samfunnsborger er at en blir interessert i politikk og/eller samfunnsliv. Det må understrekes at de aller fleste 8.klassinger og 9.klassinger vil være på et tidlig stadium utvikling av slik interesse. Kapittel 9 vil vise at familien er en viktig sosialiseringsarena for slikt tidlig engasjement. Men det er også rimelig å anta de unge gjennom undervisningens samfunnsfaglige innhold og gjennom institusjonalisert elevdemokrati, vil ha blitt eksponert for verdier og normer om interesse og aktiv deltakelse som demokratiske idealer.

6.1.1 Hvor sterk er interessen?

Hvor interessert er de unge i ulike tema? ICCS-undersøkelsen inneholder data om elevenes interesse for ulike politiske spørsmål og samfunnsspørsmål. De

spørsmål som ble stilt hadde disse svaralternativene: *svært interessert, ganske interessert, ikke særlig interessert og ikke interessert*. Svarfordelinger vises i figur 6.1.

Figur 6.1 Prosentfordelinger av svar på spørsmål om politisk interesse. Etter klassetrinn.



Det saksområdet som vekker sterkest interesse er miljøspørsmål. Lærebøker i ungdomstrinnet både i samfunnsfag og naturfag har gitt betydelig oppmerksomhet til dette spørsmålet. I 2008-2009 var global klimakrise også gjenstand for stor oppmerksomhet i massemediene. Men like fullt har 46 % av niendeklassingene har svart enten at de er ”ikke interessert” eller ”ikke særlig interessert” i dette emnet som for oss synes å være et relativt sterkt normativt og verdimeslig budskap i læreplaner og i massemedia i tiden før elevene deltok i ICCS.

Ellers er det hos elevene mer interesse for ”samfunnsspørsmål” enn for politikk, selv om disse er nært forbundne interesser. Dette bekrefter funn fra CivEd-undersøkelsen (Mikkelsen mfl. 2002) så vel som i Ung i Norge 2002-materialet (Lauglo og Øia 2002:32-33). En kan undre seg på om den sterkere interesse for samfunnsspørsmål rett og slett skyldes at de oppfatter ”politikk” som snevrere enn ”samfunnsspørsmål” (noe som vil være i pakt med liberal demokratisk politisk teori), eller at de unges svar gjenspeiler voksensamfunnets skepsis mot politikkenes taktiske spill. En viss skepsis vil være i pakt med tradisjonell folkelig mistro mot eliter i Norge (populisme i bred forstand). Den kan dessuten tolkes som et uunngåelig resultat av demokratiets valgkamper

der partier ofte fremhever egne fortrinn ved å sverte sine konkurrenter. En viss "politikerskepsis" trenger ikke være noe tegn på svakhet i et liberalt demokrati der et ideal er at samfunnsborgerne skal forholde seg selvstendig vurderende til politikkenes retorikk. En annen mulig kilde til større interesse for "samfunnsspørsmål" enn for "politikk" er at det er samfunnsspørsmål som er mest "skolske". For selv om skolen skal gi innsikt i samfunn og politikk, er det i et demokrati også forventet at den ikke skal opptre partisk i konkurransen mellom partier.

Massemediene, ikke minst TV, formidler trolig mer politisk stoff på det nasjonale plan enn lokalt stoff. Dette gjenspeiles i de unges interesser: De har litt sterkere interesse for "politiske spørsmål i Norge" enn for "politiske spørsmål i lokalsamfunnet" (som oppnår omtrent samme interessenivå som "internasjonal politikk"). Kanskje er det lite forbausende at den tematikk som de unge i Norge er minst interessert i, er "europeisk politikk". Funnet er i pakt med at medlemskap i EU er blitt forkastet i to folkeavstemminger og at vi derfor ikke er med i EU.

Hvor stor andel av de unge er *generelt* "interessert" i politikk og samfunnsspørsmål av den typen som det er spurt om? Hvis man lager en enkel additiv indeks for 8.klassingene og tar med bare dem som har besvart alle interessed spørsmålene, slik at hver elev gis 1 poeng for hvert spørsmål hvor de har svart minst "ganske interessert" og 0 poeng for de andre svarene, får man et samlemaal der maksimumsverdien blir 7 og minimumsverdien 0. En sondering på en slik indeks viste at 17 % av 8.klassingene svarte "ganske" eller "svært" interessert på kun ett av de syv spørsmålene og at 6 % prosent hadde gitt et slikt svar på alle de syv spørsmålene. Men litt under en tredjedel (31 %) hadde konsekvent enten svart "ikke interessert" eller "ikke særlig interessert" på *alle* spørsmålene – og da utelates fra prosenteringen de som på et eller alle spørsmål ikke har gitt noe svar (dette var 14 % av samtlige elever).

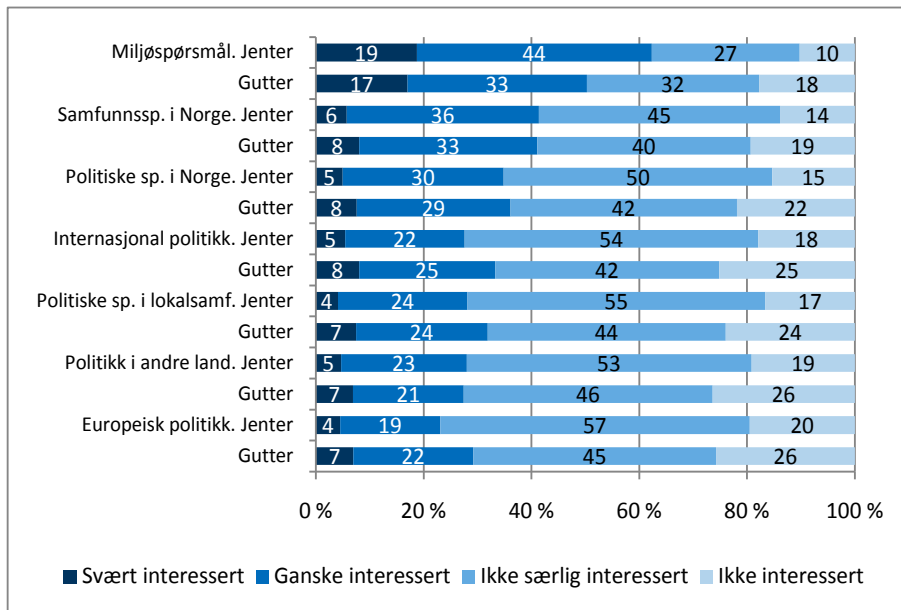
Om slike tall viser "for svak" interesse hos disse 8.klassingene, blir en vurderingssak. Men disse elevene er jo ganske unge. At nesten en tredjedel synes å være uinteressert i politikk og samfunnsspørsmål når de er 13-15 år betyr ikke at interessen vil være like svak når de blir eldre. Men figur 6.1 viser at en slik økning i hvert fall ikke skjer fra 8. til 9. klassetrinn – i kontrast til funn om kunnskapsnivået. Tendensen er faktisk i motsatt retning i de svar som er gitt. Det er nedgang fra 8. til 9. klassetrinn for de aller fleste spørsmålene. Imidlertid var ingen av forskjellene mellom klassetrinn i de enkelte svarfordelingene i figur 6.1 så store at de med mindre enn 5 % sannsynlighet kunne tilskrives utvalgstilfeldigheter.

6.1.2 Kjønnforskjeller?

Er det forskjell på jenter og gutter i *hva* de er interessert i? Figur 6.2 viser for jenter og gutter i 8.klasse den prosentvise fordelingen av svar for de

8.klassinger som besvarte disse spørsmålene. For alle disse spørsmålene var kjønnsforskjellen stor nok til å være statistisk signifikant på 5 % nivået.

Figur 6.2 Interesse for ulike politiske spørsmål og samfunnsspørsmål. 8.trinn jenter og gutter.



Tabellen viser forskjeller i hva gutter og jenter er mest interessert i. Jenter er mer interessert i miljøspørsmål. Gutter er mer interessert i ”internasjonal politikk”, ”uropeisk politikk” og til en viss grad i ”politiske spørsmål i lokalsamfunnet”. Ellers er forskjellene små. Til tross for forskjeller mellom kjønn i deres interesseprofil er det ingen grunn til å si det er noen generell kjønnsforskjell i graden av interesse for politikk og samfunnsspørsmål. Funnet om noen generell kjønnsforskjell (selv om det er svarprofil på ulike spørsmål) er i pakt med Lauglo og Øia (2006: 32-34) som i 2002 data ikke fant noen tydelig forskjell mellom jenter og gutter i 13-19-årsalderen i deres generelle interesse når svar på spørsmål om ”interesse for politikk” og ”interesse for samfunnsspørsmål” ble slått sammen i ett samlemål. Det samlemålet som er laget av ICCS for internasjonale sammenligninger, viste ingen statistisk signifikant forskjell i Norge mellom gutter og jenter. ICCS-skalaen vektlegger svar på ulike spørsmål etter deres grad av sammenheng med en antatt underliggende felles dimensjon som uttrykkes i enkeltspørsmålene; men skalaen utelukker imidlertid både ”miljøspørsmål” og ”uropeisk politikk”, formodentlig fordi disse har for ulik aktualitet i politikk og samfunnsliv i de 38 land som deltok.

6.1.3 Sammenligning med andre land

Hvor sterk er interessen for politikk og samfunnsspørsmål blant norske ungdommer sammenlignet med unge i våre naboland og med gjennomsnittsnivået for hele ICCS-materialet? Tabell 6.1 viser gjennomsnittlige skårer på ICCS-indeksen *Interesse for politikk og samfunnsspørsmål* (Students interest in politics and social issues).

Tabell 6.1 Gjennomsnittsskår på ICCS-skala *Interesse for politikk og samfunnsspørsmål*. Norge, nordiske naboland og ICCS.

Norsk 8.kl.	Norsk 9.kl.	Dansk 8.kl.	Finsk 8.kl.	Svensk 8.kl.	ICCS
47 (0,3)	46 (0,3)	48 (0,3)	46 (0,3)	45 (0,3)	50 (0)

Skalaen har internasjonalt et standardavvik på 10. I parentes: standardfeil for gjennomsnittene.¹

Tabellen viser at i alle de nordiske landene er gjennomsnittsinteressen lavere enn det internasjonale ICCS gjennomsnittet (der alle deltakerland vektet likt). Disse avvikene fra det internasjonale gjennomsnitt var for store til at de kunne tilskrives utvalgstilfeldigheter. Forskjellen i Norge mellom de to klasstrinn er relativt liten. Danske elever skårer tydelig ”bedre” enn elever i andre land. Ellers er forskjellene mellom de nordiske land relativt små. Men det er ikke lett å se noen rimelig tolkning av hvorfor elever i de nordiske land med vel etablerte politiske systemer, viser lavere interesse enn gjennomsnittet for alle land. Man kan spekulere på om interessen hos de unge blir lavere i land med relativt svake motsetninger i politikken, som de nordiske land kunne antas å ha. En annen mulighet er at unge i andre land enn de nordiske er mer tilbøyelig til å svare det de tror samsvarer med normer som skolen formidler – særlig når spørsmålene kommer som et tillegg til en kunnskapstest der det er om å gjøre å prestere så godt som mulig.

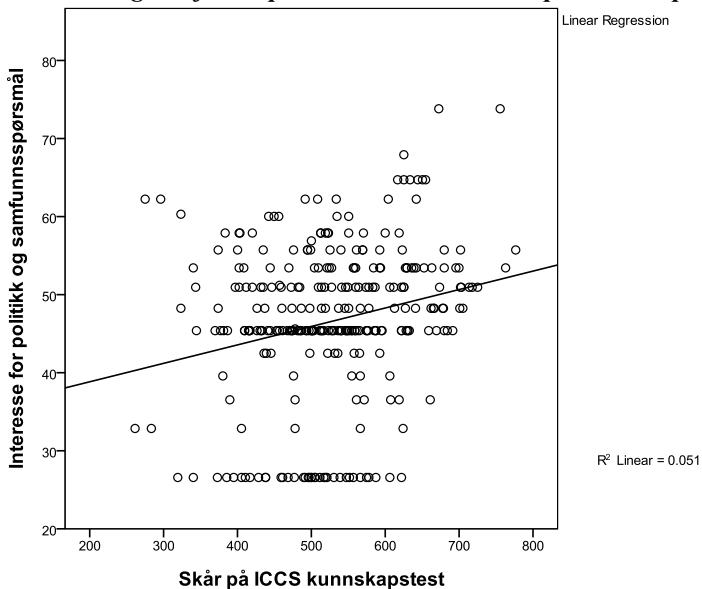
6.1.4 Er de med best kunnskap også de mest engasjerte?

Har bedre kunnskapsgrunnlag noen betydning for å bli interessert (at man fenges av det man er flink til)? Eller, gir høy interesse læringsmotivasjon som fører til bedre kunnskap? Uansett resonnement, en skulle forvente en positiv sammenheng mellom ICCS-samlemålet ”Interest in Politics and Social Issues” og elevers skår på kunnskapstesten. Blant norske 8.klassinger er det nok en positiv samvariasjon, målt ved en Pearsons r på 0,20 – altså en viss tendens til at ’jo mer av det ene, jo mer av det andre’, og at dette neppe skyldes utvalgstilfeldigheter. En r på 0,20 vil ”forklare” rent statistisk $0,20 \times 0,20 = 0,04$ (eller 4 prosent) av variasjonen i hver av de samvarierte målene. For å gi et

¹ Standardfeil er et mål på den variansen (spredningen) en kan forvente i et mål (her gjelder det gjennomsnitt) om en beregnet dette målet i et uendelig stort antall tilfeldig valgte utvalg av samme størrelse som det herværende utvalget, fra hele populasjonen som en ønsker å generalisere til (her 8.klassinger i vedkommende land). Ca 2/3 av gjennomsnittene vil ligge mellom pluss og minus en standardfeil rundt det målte gjennomsnittet.

mer håndgripelig grunnlag for å vurdere hva en slik sammenheng representerer, kan man plote kryssfordelingen av observasjoner på de to egenskapene. Med et utvalg på nærmere 3000 8.klassinger ville et slikt plott bli uleselig pga. opphopning av observasjoner med identiske koordinatverdier. Dette problemet kan løses ved å ta et tilfeldig underutvalg av materialet. Dette gjøres i figur 6.3 på et 10 % tilfeldig utvalg (N = 291). Korrelasjonen viste seg der å bli 0,23 – altså omtrent på samme nivå som i hele utvalget, og igjen for sterk til at den kan tilskrives utvalgstilfeldigheter.

Figur 6.3 Plott av skårer på internasjonalt ICCS mål for ”Interesse for politikk og samfunnsspørsmål” mot ICCS-mål på kunnskaper om demokrati.



Det er nok så at signifikante sammenhenger av en slik størrelsesorden ofte tillegges en viss substansiell betydning. Men det er vanskelig å se noen tydelig positiv sammenheng i dette plottet. Etter lignende sonderinger på plott av andre sammenhenger i dette kapitlet, synes det berettiget å betegne korrelasjoner på 0,15 eller lavere, som ”ingen nevneverdig sammenheng”, uansett den korrelasjonskoeffisient som fremstår er signifikant forskjellig fra null, og at en sammenheng på om lag 0,2 betegnes som ”svak”.

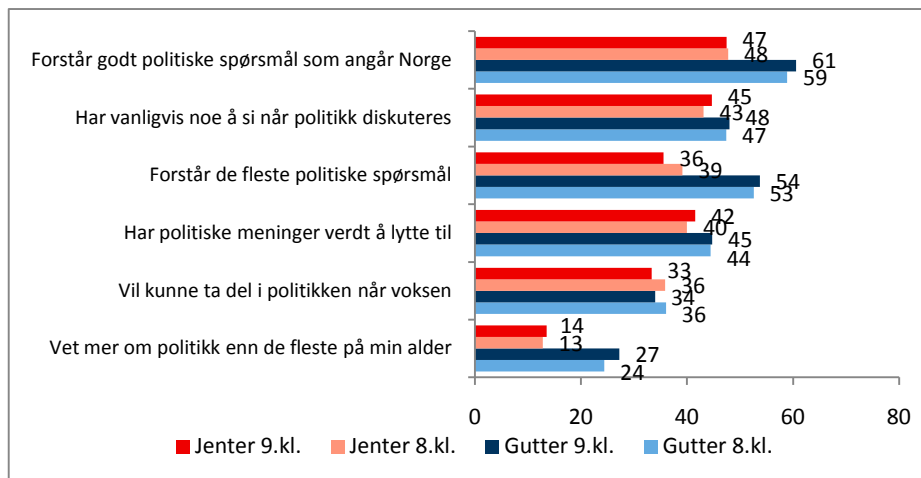
Hvor tilfreds man er med et slikt funn som illustrert av figur 6.3 (at Pearson korrelasjonen er ca. 0,20) avhenger av det syn man har på demokrati. Man vil nok enes om at et godt kunnskapsgrunnlag hos et lands borgere er en fordel for et velfungerende demokrati. Men dette betyr ikke at det er noen en fordel om de som ”kan minst” også var de minst interesserte. Det er lite forbausende at det er en viss tendens til at de faglig flinkeste elevene også er de som er mer interessert i politikk, men det er ikke noe ideal for et bredt fundert

demokrati at de som ”kan minst” skal være lite interessert – med mindre man i tråd med Platon (som ikke var noen ’demokrat’) legger vekt på at det var best om det er ekspertisen som engasjeres av politikk og samfunnsliv.

6.2 Tro på egen evne til å skjønne seg på og diskutere politikk

En sannsynlig forutsetning for aktiv deltakelse i politikk og samfunnsliv er tro på egen evne til å vurdere politikk og gjøre seg gjeldende i diskusjon (Martinussen, 1973 kap. 5 og 6). Elevene ble stilt spørsmål i form av utsagn. For hvert av disse ble de bedt om å krysse av enten *svært enig*, *enig*, *uenig* eller *svært uenig*.

Figur 6.4 Prosent ”svært enig” eller ”enig” med utsagn om evne til å vurdere politikk og stå fram med egne meninger. 8. og 9. trinn jenter og gutter.



Figur 6.4 viser for gutter og jenter – og for hvert klassetrinn, den prosenten som enten sa seg ”svært enig” eller ”enig” med disse utsagnene: ”Jeg vet mer om politikk enn de fleste andre på min alder”, ”Når politiske spørsmål eller problemer diskuteres, har jeg vanligvis noe jeg gjerne vil si”, ”Jeg forstår lett de fleste politiske spørsmål”, ”Jeg har politiske meninger som det er verdt å lytte til”, ”Når jeg blir voksen, vil jeg kunne ta del i politikken” og ”Jeg forstår godt politiske spørsmål som angår Norge”. Etter vårt skjønn viser figuren et bemerkelsesverdig sterkt selvbilde både hos 8.klassinger og 9.klassinger – ut fra spørsmålenes formulering, selv om gjennomsnittsskår som vist i tabell 6.2 er under det internasjonale gjennomsnittet. Dette er i pakt med de normer som skolen trolig søker å formidle om aktiv deltakelse i demokrati, og det kan være at elever nødvendig vil gi et inntrykk av utilstrekkelighet om slike normer. Det er

relativt få ungdommer som vil fremheve egen kunnskap om politikk fremfor ”de fleste på min alder” – noe som kan være et tegn på at de aller fleste vil unngå å skryte (nederst i figuren). Men ca. halvparten mener likevel at de ”forstår godt” politiske spørsmål og særlig når disse angår Norge. Hvis man med ”å ta del i politikken” som voksen, mener en aktiv rolle som går lenger enn kun å delta i valg eller ha egne meninger, er prosenten som ser en slik framtid for seg selv (ca 1/3) bemerkelsesverdig høy. Vi ser også at over 40 prosent sier de vanligvis har noe å si når ”politiske spørsmål eller problemer diskuteres”.

6.2.1 Sammenhenger med klassetrinn

En kunne vente en øking fra 8. til 9. klasse i tro på egen kunnskap, i pakt med at det skjer økning i elevenes kunnskaper. Men nesten alle forskjellene som vises mellom klassetrinn i figuren er for små til å være statistisk signifikante. Det ene unntak er ”Når jeg blir voksen, vil jeg kunne ta del i politikken” hvor det er en signifikant forskjell for jenter (men ikke gutter) mellom 8. klasse og 9. klasse men da er det *oftere* 8.klassingene som sier seg enig. Om slik tro senere vil stige igjen, vet man ikke. Den *kunne* også synke med alderen, om det var slik at svarene så tidlig som i 8. klasse var mer preget av ”skolske” normer som styrker den demokratiske iver, men som elevene senere vil i noen grad løsrive seg fra etter hvert som de blir mer selvstendige. Likevel er det grunn til å tro at de unges tro på egen evne til å vurdere politikk vil stige når de når opp i høyere klassetrinn da andre store datasett har vist økning på en rekke indikatorer på politisk engasjement etter hvert som de blir eldre (innen alderskategorien 13-18 år): f.eks. utvikling av en partipreferanse, interesse for TV programmer om politikk, og tro på at deltakelse i ulike former for politisk handling har betydning for samfunnets framtid (Lauglo 2010).

6.2.2 Kjønnforskjeller

Det er jentene som faktisk skårer høyest på den internasjonale ICCS-testen i kunnskap om demokrati. Likevel viser figur 6.4 at det er guttene som gjennomgående har mest tro på seg selv. Forskjellen er særlig markant når det gjelder vurderingen av egen forståelse. Unntaket er at jenter og gutter har like stor tro (både i 8. klasse og 9. klasse) på at: ”Når jeg blir voksen, vil jeg kunne ta del i politikken”.

6.2.3 Sammenligning med andre land

Hvordan forholder norske elevers selvbilde seg til selvbildet hos elever i andre land? Nedenfor er den skår som norske elever i snitt har på denne skalaen, sammenlignet med elever i våre naboland og med det internasjonale gjennomsnitt (der hvert land i ICCS veies likt).

Tabell 6.2 Gjennomsnittlig skåe på ICCS skala for "Politisk selvtilitt". Norge, naboland og ICCS.

Norge 8.kl.	Norge 9.kl.	Danmark 8.kl.	Finland 8.kl.	Sverige 8.kl.	ICCS
48 (0,3)	48 (0,3)	50 (0,3)	45 (0,2)	47 (0,3)	50 (0,0)

Skalaen med standardavvik på 10. I parentes: Standardfeil.

Vi ser at i Norge som i Sverige og Finland, er elevenes tro på egen evne til å vurdere og diskutere politikk og samfunnsspørsmål lavere enn det internasjonale gjennomsnittet, mens danske elever ligger på ICCS-gjennomsnittet. Det er slående at det er de finske elevene som har minst tro på sin evne til å vurdere politikk og til å diskutere slike spørsmål med andre – til tross for at de jo (sammen med Danmark) er det land som skåret aller høyest på kunnskapstesten. Noen forklaring på dette er det vanskelig å se. Kunne det skyldes at finske elever i 8. klassetrinn ennå ikke har opplevd noen vurdering fra skolen av deres prestasjonsnivå spesifikt i samfunnsfag? I følge finske ICCS kolleger er samfunnsfaglige tema vanligvis ikke vektlagt før i niende klasse innen det brede orienteringsfag der slik samfunnsfag også inngår. Kunne eventuelt slik usikkerhet om egen skolekunnskap føre til lavere egenvurdering? Eller kan det være at beskjedenhet er en større dyd i Finland enn det er blitt i de andre nordiske land?

6.2.4 Sammenhenger med kunnskapsnivå

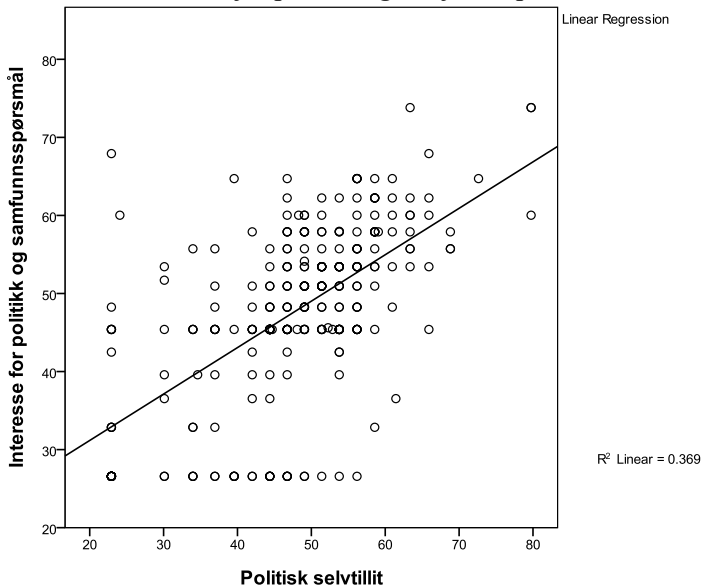
En kan forvente at tro på egen vurdering og forståelse vil være større hos dem med bedre kunnskaper. ICCS har med utgangspunkt i alle spørsmålene om politisk selvtilitt laget et samlemål *Politisk selvtilitt* (Students self-concept in politics) til internasjonalt bruk. Denne skalaen har i Norge en korrelasjon på 0,26 i 8.trinn og 0,31 på 9.trinn med elevers skår på kunnskapstesten. Dette er etter vårt skjønn en moderat positiv korrelasjon. Om det var slik at elevenes selvtilitt preges mer av lærernes vurdering av kunnskap, enn av hvor mye de kan i følge den internasjonale kunnskapstesten (som de jo ikke har noen kjennskap til), skulle en forvente sterkere korrelasjon med karakter enn med testskår, men det var ingen støtte for en slik hypotese. Karakterdata foreligger for 9.klassingene. Selvtilittskår var korrelert 0,25 med karakter (ved siste karakteroppgjør) i samfunnsfag, mens det altså var 0,31 med ICCS-kunnskapsskår.

6.2.5 Sammenhengen med interesse

Det er å forvente at de som har sterkere tro enn andre har, på egen evne til å vurdere politikk og samfunnsspørsmål også vil være mer interessert i slike spørsmål – uten at man nødvendigvis trenger å anta noen bestemt bakenforliggende dynamikk for en slik sammenheng. Sammenhengene er ganske sterke. Hos 8.klassingene er korrelasjonskoeffisienten 0,61 og hos 9.klassingene var den 0,65. Disse er på et nivå hvor en kan forvente en relativt

tydelig tendens til ”jo mer av det ene, jo mer av det andre” selv om det aller meste av variasjonen i hver av disse skalaene likevel ikke kan tilskrives deres samvariasjon. En illustrasjon på en korrelasjon på en slik relativt sterk sammenheng (0,64) i et 10 % tilfeldig utvalg (N=291) fra 8.klassingene i vårt materiale gis i figur 6.5.²

Figur 6.5 Plott på 10 % tilfeldig utvalg av 8.klassingene. ICCS skalaene ”Interesse for politikk og samfunnsspørsmål” mot ”Politisk selvtillit”.



6.3 Deltakelse i skoledemokrati og i kulturell virksomhet på skolen

Spørsmålene om deltakelse i demokratiske aktiviteter på skolen er også rapportert i kapittel 5 om ”Elevene og skolen”. Men presentasjon og analyse gjentas her fordi det også inngår i det helhetlige *engasjement* som rapporteres og analyseres.

Elevråd og elevrepresentasjon i rådgivende organer har lang tradisjon i norsk skole. I de senere år har også en del kommuner innført driftsstyrer for skoler med beslutningsrett for enkelte saksområder. Elever er representert i disse. Noen kommuner har ungdomsråd der elevrepresentanter inngår.

Spørreskjemaet inneholdt spørsmål om aktivitet i diskusjoner, avstemminger og kandidatur til elevrepresentant: ”deltatt aktivt i debatt/diskusjon”,

² Sirklene som ligger på linje vertikalt eller horisontalt rundt svært lave verdier viser nok observasjoner med lavest mulig verdier på de to variablene.

”stemt på tillitsvalgte for klassen/gruppen eller elevrådet”, ”tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives”, ”deltatt aktivt i diskusjon på et møte for elever”, og ”vært kandidat til å bli tillitsvalgt i klassen/gruppen eller til elevråd”. Dessuten var det et spørsmål om eleven hadde ”deltatt frivillig i musikk- eller dramaaktiviteter utenom de vanlige timene på skolen” som et mål på frivillig aktivitet der man bl.a. opptrer foran forsamlinger på skolen eller også eksternt på vegne av skolen. Et velkjent norsk eksempel er skolekorps. Svaralternativene var *Ja, jeg har gjort dette i løpet av de siste 12 månedene*, *Ja, jeg gjort dette, men for mer enn ett år siden*, og *Nei, jeg har aldri gjort dette*. Fordelingene av svar på disse spørsmålene er tidligere analysert i kapittel 5 og vises der i figur 5.2 og 5.3.

”Stemme på tillitsvalgt” er den aktiviteten som flest har deltatt i. Over 2/3 sier de har gjort dette i de siste 12 måneder. Ellers er det ca. 40 prosent som oppgir at de har ”deltatt aktivt” i debatt eller diskusjon på skolen (spørsmålet er formulert slik at dette også kunne ha skjedd i deres egen klasse).³⁴ Vi ser at betydelig færre elever sier de har vært aktive i ”diskusjon på et møte for elever” i de siste 12 månedene. De fleste elevene svarte at de minst én gang i sin skoletid hadde vært kandidat til å bli valgt i den skolens omfattende ordninger for tillitsverv og elevrepresentasjon. Figuren viser at dette gjelder hele ¼ av dem ”i de siste 12 måneder” – et for oss forbausende høyt tall.

6.3.1 Endring fra 8. til 9. klasse?

Det var ingen tendens i figur 5.3 i forrige kapittel til at deltakelsen generelt økte fra 8. til 9. trinn. Kun på ett av disse spørsmålene (”deltatt aktivt i diskusjon på møte for elever”) er det tegn til at elever på 9.trinn viste statistisk signifikant høyere aktivitet ”i de siste tolv måneder”, enn 8.trinnselvene.

6.3.2 Kjønnforskjeller

Analysen i figur 5.3 (kapittel 5) viste ingen kjønnforskjell i hvor ofte elever har stilt som kandidat for å bli tillitsvalgt. Heller ikke var det noen forskjell mellom jenter og gutter i hvor aktivt de sier de har deltatt i ”diskusjon på et møte for elever”. Men der det er noen kjønnforskjell i den ”skolske” offentlighet, var det jentene som gjorde seg mest gjeldende. De deltar oftere enn gutter i musikk eller drama og i debatter eller diskusjoner. De sier oftere at de har stemt ved valg på skolen. Det kan også være at de som elevrepresentanter er noe mer aktive da de oftere enn gutter sier at de har deltatt ”i beslutninger om skolens drift”. Det er liten grunn til å tro disse forskjellene kunne skyldes

³Så mange som en tredjedel svarte at de ikke hadde deltatt i dette – uten at vi har noen trygg forklaring på dette. Det kan synes forbausende høyt. Kan det være at elever ikke opplever det som ”å stemme” hvis bare én elev var interessert å være representant og derfor ble valgt?

⁴Fire av 10 gutter og 3 av 10 jenter sa de ”aldri” hadde deltatt aktivt i debatt/diskusjon på skolen – til tross for at spørsmålet ber dem tenke på ”alle skolene du har gått på siden første klasse”.

at gutter er mer beskjedne av seg (jfr. kommentarer til figur 6.4). De kjønnsforskjellene som eksisterer synes å endre seg lite fra 8. til 9.trinn.

Ellers tar analysen i kapittel 5 for seg forskjeller mellom land.

6.3.3 Sammenheng med ICCS-testen

Er det noen sammenheng mellom slik skoleaktivitet og skår på den internasjonale ICCS kunnskapstesten? Korrelasjonen mellom de to målene er for 8.trinn 0,30 og for 9.trinn var den 0,26. Det er lite forbausende at man finner en positiv sammenheng mellom prestasjon og deltakelse i det offentlige rom der man presterer. Men en spesielt ”sterk” sammenheng er dette likevel ikke. Den forklarer statistisk kun 8 prosent av variasjonen i indeksen *Demokratisk på deltakelse på skolen* (Students civic participation at school) i det norske materialet. En kunne kanskje vente en enda tydeligere sammenheng med den karakter eleven fikk i samfunnsfag ved siste karakteroppgjør. For 9.klassetrinn foreligger slik informasjon. Korrelasjonen var i dette tilfelle 0,25 – altså på samme nivå som med ICCS-kunnskapstesten.

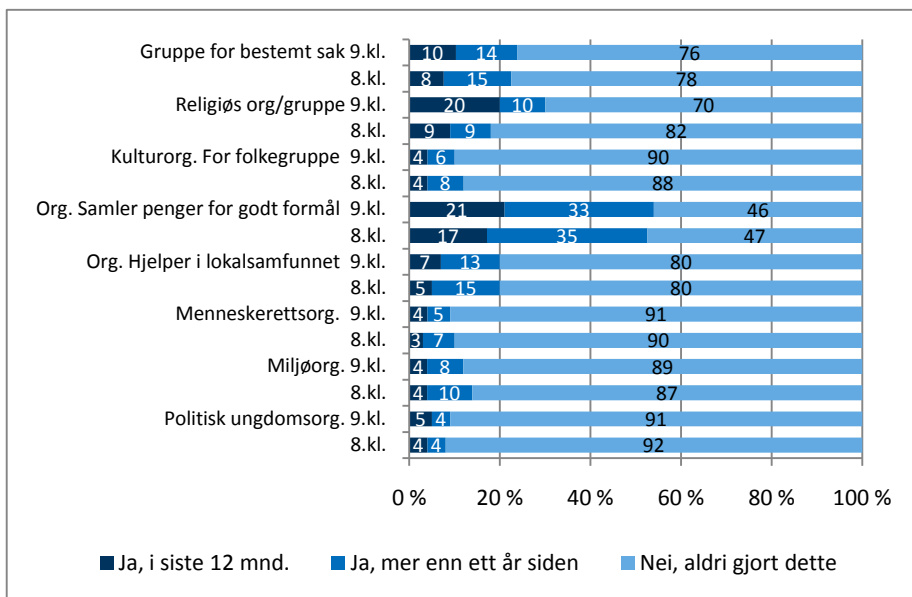
6.4 Deltakelse i det sivile samfunn utenfor skolen

I den liberal-demokratiske idétradisjon fremheves betydningen av frivillige organisasjoner for et bredt fundert politisk demokrati som tar borgernes politiske rettigheter på alvor (ikke bare rett til å stemme ved valg, men også ytringsfrihet og organisasjonsfrihet). Denne tradisjonen som kan spores bl.a. til teoretikere som Alex de Tocqueville og John Stuart Mill, poengterer også at aktiv deltakelse på andre arenaer i det sivile samfunn, kan tjene som uformell kvalifisering for å delta i det politiske samfunnsnivå. Argumentet er at man ved å delta aktivt i f.eks. idrettslag, religiøse grupper eller musikkorps kan lære å formulere seg for en offentlighet, bidra til felles avgjørelser, og å handle i på vegne av andre. Man trenger ikke nødvendigvis delta i klart politiske organisasjoner for å lære slike ferdigheter for politisk demokrati.

De unge ble spurt om de ”noen gang har vært med i aktiviteter i følgende organisasjoner, klubber eller grupper”. Så fulgte en liste der de skulle ta stilling til hver nevnte aktivitet. Svaralternativene var ”Ja, jeg har gjort dette i løpet av de siste 12 månedene”, ”Ja, jeg har gjort dette, men for mer enn ett år siden”, og ”Nei, jeg har aldri gjort dette”. Figur 6.6 viser andelen av de unge i de to klassetrinnene som deltar eller har deltatt i de ulike typer opplistede aktiviteter. Den type organisasjonsaktivitet som flest ungdommer har vært med i, er innsamling av penger til ”et veldedig og godt formål”. Omtrent halvparten sier de har deltatt i dette. Ellers er de andre relativt hyppig forekommende organisasjonsdeltakelse ”gruppe som ønsker å arbeide for en bestemt sak” og ”religiøs organisasjon eller gruppe”. En anelig minoritet har

også hatt erfaring fra å delta i ”en organisasjon som hjelper til i lokalsamfunnet”. Det er usikkert hva de unge har lagt i en slik ganske åpen formulering. Figur 6.6 viser dessuten at det svært få på disse klassetrinnene som har deltatt i organisasjoner som har politikk eller påvirkning av politikk som sitt formål: ”politiske ungdomsorganisasjoner”, ”menneskerettsorganisasjoner” og ”miljøorganisasjoner”.

Figur 6.6 Deltakelse i organisasjoner i det sivile samfunn, etter klassetrinn.



Da de unge i siste IEA CivEd undersøkelse av denne aldersgruppen ble spurt eksplisitt om hvor de var ”aktiv i idrett eller med i et idrettslag” var det hele 74 prosent av datidens 9.klassinger som svarte Ja. (Mikkelsen mfl. 2001: 193). Lauglo og Øia har vist at 40 prosent av norske ungdommer i alderen 13-18 år var medlemmer av idrettslag i 2002, at dette er vanligere blant ungdomsskoleelever enn blant elever i videregående skole, og at de som er med i idrett også er mer interessert i politikk og samfunnsspørsmål enn andre unge (Lauglo og Øia 2006:78). Gitt de høye medlemsskapsprosenten i idrettslag som andre har vist, er grunn til å anta at de mange som har svart i ICCS utvalget enten ikke regner idrettslag under noen kategori i oppstillingen, eller de regner seg ikke som å ha vært med i ”aktiviteter” i slike lag. Men slik spørsmålene er stilt, er de unges deltakelse i det sivile samfunn på et lavt nivå, bortsett fra innsamlingsaksjoner som nettopp er den typen som ofte skjer i skolens regi.

6.4.1 Forskjeller mellom klassetrinn

Det var ingen statistisk signifikante forskjeller mellom klassetrinn når det gjelder aktivitet i politiske ungdomsorganisasjoner eller miljøorganisasjoner i figur 6.6. For en sammenligning av klassetrinn er mest nærliggende å se på deltakelse ”i de siste tolv måneder” da 9.klassingene jo ellers vil ha hatt ett års lengre erfaringsgrunnlag. Religion og veldedighet er da det som klart viser stigning fra 8. til 9. klasse: ”religiøse organisasjoner eller grupper”, ”organisasjon som samler inn penger til et godt formål”, ”gruppe som ønsker å arbeide for en bestemt sak” og ”en organisasjon som hjelper til i lokalsamfunnet”. Dette er også de typer organisasjonsdeltakelse som forekommer hyppigst. Trolig gjenspeiler stigningen fra 8. til 9. klassetrinn i religiøs deltakelse, at en del 9. klassinger har tenkt på samlinger i forbindelse med konfirmasjonsforberedelse.

6.4.2 Kjønnforskjeller

For aktivitet i de fleste av disse organisasjonstypene er forskjellene innen begge klassetrinn for små mellom jenter og gutter til at de med mindre enn 5 % sannsynlighet kan skyldes utvalgstilfeldigheter. Prosentforskjellene er ikke vist her. Men jenter deltok signifikant oftere i aksjoner for å samle inn penger til ”et veldedig og godt formål”, litt mer i religiøse organisasjoner eller grupper, og litt mer i ”en gruppe som ønsker å arbeide for en bestemt sak”. Dette tyder på at det er jentene som interesserer seg mest for den ”ideelle” del av samfunnslivet. Samtidig er det jentene som er mest borgerpliktbevisst i intensjonen om å stemme ved valg når de blir voksne – som vil bli vist nedenfor.

6.4.3 Sammenligning med andre land

Tabell 6.3 viser gjennomsnittsskårer for Norge og våre naboland, samt det ICCS gjennomsnittet (der hvert land vektes likt) på den internasjonale skalaen *Demokratisk deltakelse i samfunnet utenfor skolen* (Students civic participation in the wider community). Skalaen er basert på elevers svar på alle spørsmål nevnt ovenfor, bortsett fra at aktivitet ”i en religiøs organisasjon eller gruppe” er utelatt. Norske elever på begge klassetrinn skårer klart over gjennomsnittet i de andre nordiske land, og forskjellen fra Sverige er stor. Men alle nordiske land, og særlig Finland, skårer under det internasjonale gjennomsnittet.

Tabell 6.3 Gjennomsnitt for *Demokratisk deltakelse i samfunnet utenfor skolen i Norge, naboland og ICCS.*

Norge 8.kl.	Norge 9.kl.	Danmark 8.kl.	Finland 8.kl.	Sverige 8.kl.	ICCS
48 (0,2)	49 (0,2)	45 (0,2)	43 (0,1)	44 (0,2)	50 (0,1)

Skala med internasjonalt standardavvik 10.

6.4.4 Sammenheng med kunnskap om demokrati

ICCS skalaen Civic Participation in the Wider Community har en statistisk signifikant korrelasjon på *minus* 0,05 med kunnskapstesten. Men koeffisienten er alt for svak til at den bør tillegges noen som helst betydning. Det er tvilsomt om denne ICCS indeksen på en tilstrekkelig presis måte fanger opp den type organisasjonsdeltakelse som skjer blant unge i Norge, da funnet avviker fra hva andre undersøkelser tidligere har vist om en positiv sammenheng med organisasjonsaktivitet hos norske ungdommer når skoleflinkhet måles ved de karakterer de unge har fått i matematikk, norsk og engelsk (Lauglo og Øia 2006: 78). I våre data om 9.klassinger foreligger også selvrapporterte karakteropplysninger fra siste karakteroppgjør. Samfunnsfagskarakteren hadde ingen signifikant korrelasjon med skår på denne deltakelseskalaen. Det er likevel positivt at de unges deltakelse i frivillig virksomhet i lokalsamfunnet – som målt ved denne skalaen – er ganske uavhengig av deres samfunnsfaglige skoleflinkhet.

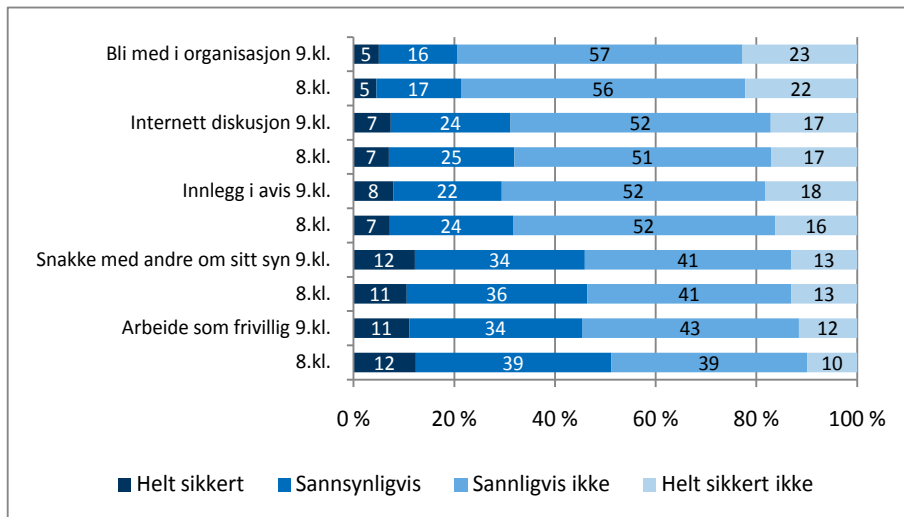
6.5 Forventning om å delta uformelt i samfunnsliv

Elevene ble stilt spørsmål om hvor sannsynlig det er at de ”i de nærmeste årene som ung” kom til å delta i ulike typer aktiviteter utenfor skolen. Aktivitetene var ”arbeide frivillig for å hjelpe folk i lokalsamfunnet”, ”snakke med andre om ditt syn på politiske spørsmål eller samfunnsspørsmål”, ”skrive innlegg i en avis om politiske spørsmål eller samfunnsspørsmål”, og ”melde deg inn i en organisasjon med et politisk eller samfunnsmessig formål”. Svaralternativene var *Jeg vil helt sikkert gjøre dette*, *Jeg vil sannsynligvis gjøre dette*, *Jeg vil sannsynligvis ikke gjøre dette*, og *Jeg vil helt sikkert ikke gjøre dette*. Figur 6.7 viser svarfordelingene.

De forventninger som de unge oftest har, gjelder frivillig hjelpearbeid og ”uformell samtale med andre om politikk og samfunnsspørsmål”. De har sjeldnere forventning om å delta med avisinnlegg eller nettdiskusjoner, og det er utpreget få som har planer om å gi seg med i en organisasjon som er klart politisk orientert. Hvis man ser på de som sier ”helt sikkert” vil gjøre dette, er andelen omtrentlig på samme nivå som prosenten blant unge i 13-18-årsalderen som i andre nyere undersøkelser oppgir å være medlemmer (4,5 % i 2002 ifølge Lauglo og Øia 2006:78). Men hvis man også tar med andelen som i ICCS sier de ”sannsynligvis” kommer til å bli med, vil totalen langt overstige det som andre nyere tall har vist. Det hefter betydelig usikkerhet ved ”sannsynligvis” prosentene i figur 6.7 som pekepinn om hva man kan forvente når disse elevkullene blir eldre, da det er grunn til å tro at de svar som gis i noen grad påvirkes av hva elever opplever som normativt ”riktig” – ikke minst i en undersøkelse der de først har fått deres kunnskapsnivå testet og trolig vet at

svarene er del av en internasjonal undersøkelse der Norge blir gjenstand for sammenligning mellom land.

Figur 6.7 Prosentfordelinger av svar om uformell politisk aktivitet i de nærmeste årene, etter klassetrinn.



6.5.1 Forskjeller mellom klassetrinn

Som vist i figur 6.7 er det ingen *øking* fra 8. til 9.trinn for noen av disse deltakelsestypene. Men for ”frivillig hjelpearbeid” og ”skrive innlegg i avis” skjer det faktisk en nedgang fra 8. til 9.trinn i andelen som sier de ”sannsynligvis” eller ”helt sikkert” vil gjøre dette. En kan undres på om interessene utvikler seg til fortregnsel for aktiviteter som avspeiler ”skolske” eller foreldrefremmede forventninger – eller som er sterkt tilrettelagt av voksne.

6.5.2 Kjønnforskjeller

I alle disse prosentfordelingene var forskjellene mellom jenter og gutter statistisk signifikante. Det var jentene som oftest forventet å delta i frivillig hjelpearbeid i lokalsamfunnet og som oftest svarte de vil snakke uformelt med andre om sitt syn på samfunn og politikk. De har også litt oftere tenkt å skrive bidrag i pressen. Men det var guttene som oftere har tenkt å bli med i en politisk organisasjon og å bidra til politiske diskusjoner på nettet.

6.5.3 Forskjeller mellom land

Er det forskjeller mellom de norske elevene og elever i andre land, i hvor sterke hensikter de har om å gi seg med i ”de nærmeste årene” i aktiviteter som uttrykker samfunnsengasjement? ICCS har laget skalaen *Forventet*

uformell politisk deltakelse som voksen (Students expected future informal political participation) basert på tre av de spørsmålene som er rapportert ovenfor: ”snakke med andre om ditt syn på politiske spørsmål og samfunns-spørsmål”, ”skrive innlegg i en avis” og ”bidra til en diskusjonsgruppe på internett.”

Tabell 6.4 viser gjennomsnittsverdier på denne indeksen. Vi ser små forskjeller mellom Norge, Danmark og Sverige. Men Finland ligger klart lavere. Alle de nordiske land har litt lavere gjennomsnitt enn ICCS gjennomsnittet (men de lå nært gjennomsnittet for europeiske land som var 48,9).

Tabell 6.4 Skår på Forventet uformell politisk deltakelse som voksen. Norge, naboland og ICCS.

Norge 8.kl.	Norge 9.kl.	Danmark 8.kl.	Finland 8.kl.	Sverige 8.kl.	ICCS
48 (0,2)	49 (0,2)	47 (0,2)	45 (0,2)	48 (0,2)	50 (0,0)

Skala med internasjonalt standardavvik 10.

6.5.4 Sammenhenger med kunnskap om demokrati

Er det samsvar mellom forventning om uformell politisk deltakelse og hva elevene skårer på den internasjonale kunnskapstesten? For 8.trinnslevne er korrelasjonen mellom *Forventet uformell politisk deltakelse som voksen* og elevens ICCS kunnskapsskår: 0,13. For 9.trinnslevne er den 0,16. Slike sammenhenger er imidlertid så svake at de neppe bør tillegges noen substansiell betydning (Se også kommentaren til figur 6.3, ovenfor). Igjen er spørsmålet om en slik svak eller helt ubetydelig sammenheng egentlig er noe ”problem for demokratiet”? Eller er det ikke tvert imot en fordel?

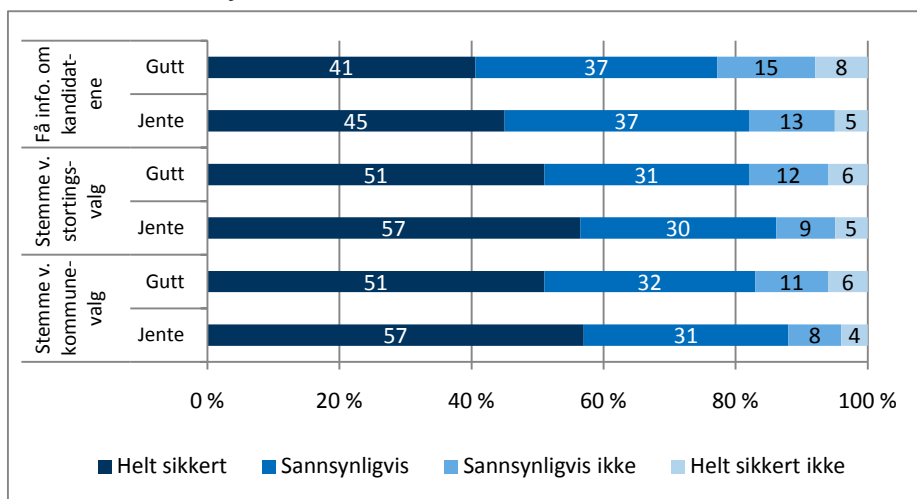
6.6 Forventning om å delta i offentlige valg

Aktive samfunnsborgere forventes å stemme ved valg og å skaffe seg informasjon om alternativene de skal velge blant. Elevene ble stilt spørsmål som fanger opp normen om at det er en samfunnsplikt for voksne borgere i et demokrati å stemme ved offentlige valg med fire svaralternativ, fra *Jeg vil helt sikkert gjøre dette* til *Jeg vil helt sikkert ikke gjøre dette*. De skulle ta stilling til om de som voksne forventet og: ”stemme ved kommunevalg”, ”stemme ved stortingsvalg”, og ”skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer”.

I skolen arbeides det gjerne med valg til Storting og kommuner når det er valgår – og i månedene før valget holdes. ICCS-undersøkelsen ble gjennomført i april 2009, altså mange måneder før det var Stortingsvalg høsten 2009. Det kan være at mange lærere ”sparte” arbeid med lærestoff om valg til august/september 2009, noe som kan ha påvirket resultatene for de norske elevene.

I følge figur 6.8 er det få som ikke har tenkt å stemme når de blir voksne, og det er dessuten mer enn 80 prosent sier de ”helt sikkert” eller ”sannsynligvis” vil skaffe seg informasjon om de kandidater som står til valg. På dette tidlige stadium, hvor egen valgdeltakelse ikke er nært forestående for dem, er altså intensjonsnivået svært høyt. Det er svært få som er sikre på at de ”ikke vil delta”. Forventing om å delta er over 80 prosent. Det er selvsagt usikkert om et slikt høyt engasjement vil bli til handling når de unge blir førstegangsvelgere. De som er ”helt sikre” utgjør omlag halvparten av elevene – ikke så langt fra andelen av 18-åringer som stemmer ved stortingsvalg. Kanskje er de ”helt sikre” den beste pekepinn på fremtidig deltakelse? Valgdeltakelsen i Norge blant førstegangsvelgere er lav. Ved stortingsvalget i 2009 stemte 57 % av dem sammenlignet med 76 % av alle stemmeberettigede.⁵ I de senest avholdte kommune- og fylkestingsvalg har under 40 % av førstegangsvelgerne deltatt. Denne deltakelsen stiger imidlertid etter hvert som de unge blir eldre og får mer erfaring fra at valg blir holdt.

Figur 6.8 Prosentfordeling av svar på spørsmål om fremtidig valgdeltakelse, etter elevens kjønn.



Sonderinger på dataene viste at svarfordelingene var svært like for 8.- og 9.trinns elever. Det var heller ingen forskjell mellom klassetrinnene i intensjon om å skaffe seg informasjon om kandidatene som stiler til valg. Men 9.trinns elevene svarte litt oftere at de ”helt sikkert” ville stemme ved stortingsvalg.

⁵ Kilde: tabeller på <http://www.ssb.no/ssp/utg/201002/04/tab-2010-05-03-09.html>. Nedlastet 11.08.2010.

6.6.1 Kjønnforskjeller

I kapittel 5 fremgikk det at jenter oftere enn gutter stemmer ved skolens interne valg på representanter og at de litt oftere enn gutter deltar i debatter og diskusjoner på skolen. Figur 6.8 viser nå at de også oftere ”helt sikkert” forventer å stemme ved offentlige valg når de blir voksne, og å skaffe seg innformasjon om kandidatene.

6.6.2 Sammenligning med andre land

Hvor sterk er norske ungdommers intensjon om fremtidig deltakelse i offentlige valg, sammenlignet med unge i andre land? Tabell 6.5 viser at Norge er det eneste land i Norden som skårer høyere enn det internasjonale gjennomsnittet på en ICCS skala om *Forventet deltakelse i valg som voksen* (Students expected adult electoral participation) som bygger på de tre spørsmål nevnt ovenfor. (I europeiske land var gjennomsnittet 49,1 prosent). Vi har tidligere sett at de norske ungdommene også har relativt høye skårer på ”Civic Participation at School” sammenlignet med unge i naboland.

Tabell 6.5 Gjennomsnittlig skår på ICCS indeksen for *Forventet deltakelse i valg som voksen. Norge, naboland og ICCS.*

Norge 8.kl.	Norge 9.kl.	Danmark 8.kl.	Finland 8.kl.	Sverige 8.kl.	ICCS
52 (0,3)	53 (0,3)	49 (0,2)	49 (0,2)	49 (0,3)	50 (0,1)

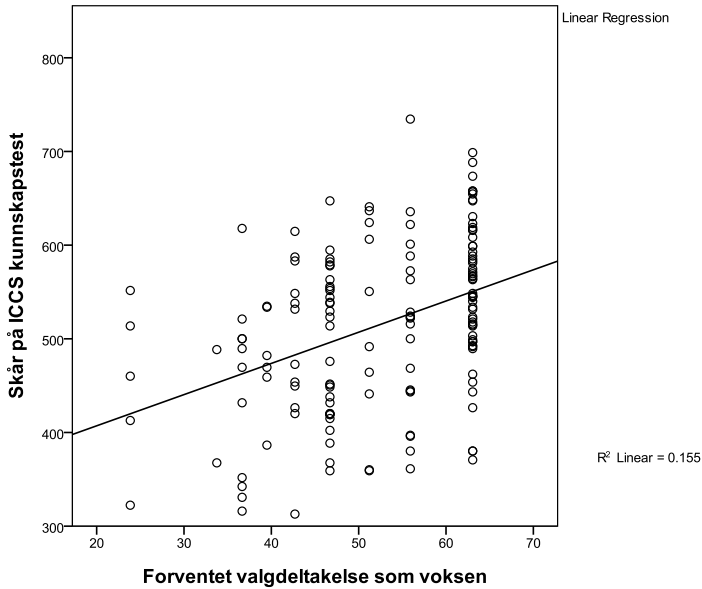
Skala med internasjonalt standardavvik 10. Tall i parentes angir standardfeil

6.6.3 Sammenhenger med kunnskap om demokrati

Sammenhengen mellom kunnskap og forventning om å stemme er moderat sterk i dette materialet: Pearson-korrelasjonen med skalaen *Forventet valgdeltakelse som voksen* er 0,45 både for 8.trinn og 9.trinn. Skalaen er basert på de tre spørsmålene i figur 6.8. Figur 6.9 illustrerer en sammenheng som er litt sterkere (0,51), her vist for et 5 % tilfeldig underutvalg av 8.klassingene (148 elever). Den illustrerer en relativt sterk, men likevel ”moderat” sammenheng gitt den betydelige spredning som finnes rundt trendlinjen.

Hvis det var slik at deres oppfatning av egen kyndighet var av betydning for refleksjon om valgdeltakelse, kunne en forvente at sammenhengen med karakter i samfunnsfag var sterkere enn sammenhengen med deres for dem ukjente skår på ICCS-testen. For 9.trinn kan sammenhengen med karakterer i visse skolefag også måles. Korrelasjonen mellom karakter i samfunnsfag og skalaen for forventet valgdeltakelse var på 0,42 – altså på samme nivå – og det gir dermed ingen støtte noen slik antagelse. Men en kan ikke utelukke muligheten for at samfunnsfagskarakter ville vært sterkere hvis karakteren hadde vært for høstterminen 2009, da Stortingsvalg ble avholdt og mer oppmerksomhet trolig ble gitt til ”valg” enn høsten 2008.

Figur 6.9 ICCS kunnskapstest mot indeks for forventet valgdeltakelse. Plott på 5 % underutvalg av 8.trinnselever.

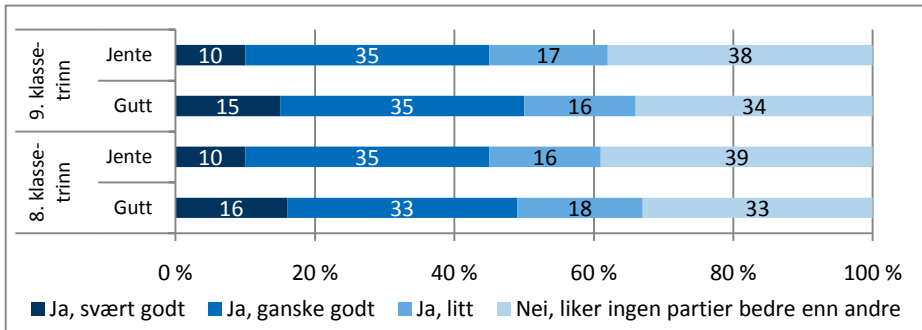


6.7 Preferanse for et bestemt parti

I Norge betyr deltakelse i offentlige valg at man velger ett parti fremfor andre. Åttendeklassingene er 13-14 år gamle. Det ville være lite forbausende om få hadde noen klar partipreferanse så tidlig i sin oppvekst. Hvor sterk preferanse har de? Noe ICCS-samlemål til internasjonalt bruk om de unges grad av partipreferanse foreligger ikke. En grunn kan være at forskjeller mellom land i politisk struktur antas å være for stor. For analyse på det norske materialet ble det laget et mål som bygger på svar på to spørsmål: ”Er det noe politisk parti som du liker bedre enn andre?” og ”Hvis, ja, hvor godt liker du dette partiet?” De sin svarte *nei* på første spørsmål og lot det andre spørsmålet stå ubesvart, ble kodet som ”Nei, liker ingen partier bedre enn andre”.

Figur 6.10 viser svarfordelingene for jenter og gutter i hvert klassetrinn. Vi ser ikke her noen signifikant tendens til at de unge oftere har en partipreferanse i 9. klasse enn i 8. klasse, selv om analyse på data viser stigning fra 13års-alderen til 18-årsalderen i en slik andel (tabell 4 i Lauglo 2010). Vi ser at hele 40-50 prosent av elevene sier de liker et bestemt parti ”ganske godt” eller ”svært godt”, og at det er guttene som er kommet lengst i utvikling av partipreferanse.

Figur 6.10 Preferanse for ett bestemt politisk parti, etter kjønn og klasstrinn.



6.7.1 Sammenheng med ICCS-kunnskap

Utvikling av partipreferanse og skår på kunnskapstesten viste en svak og stort sett ”positiv” sammenheng. Gjennomsnittsskår på testen var betydelig høyere (ca 2/10 standardavvik) blant dem som har en partipreferanse enn blant dem som ikke har noen slik preferanse ennå. Men de med den aller høyeste kunnskapsskår var de som svarte ”ganske godt”, ikke de som svarte at de likte sitt parti ”svært godt”. Kanskje er det slik at unge med bedre kunnskap er mindre kategoriske i sin partipreferanse enn andre fordi de har evnen til å se flere nyanser.

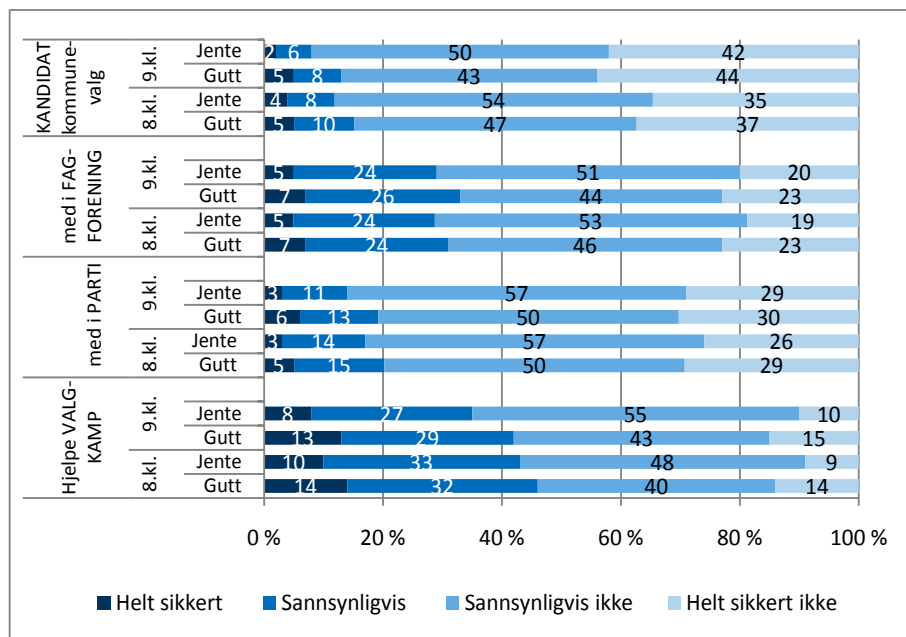
6.8 Forventet deltakelse i politisk organisasjonsliv

Et mindretall av borgere deltar i organisasjoner som konkurrerer om tilgang til politisk autoritet eller til i selve utøvelsen av slik autoritet, ved å støtte aktivt opp om partier, bidra til valgkamper eller selv å stille som kandidat til valg. Hvor utbredt er forventning om selv å delta i slik virksomhet, blant 8. og 9.klassingene? De ble stilt spørsmål om de som voksen kommer til å ”hjelp en kandidat eller et parti i valgkampen”, ”melde meg inn i et politisk parti”, ”melde meg inn i en fagforening” og ”stille som kandidat ved et kommunevalg”. Figur 6.11 viser fordelinger av svar.

Vi ser at mer enn 4/10 sier de kan tenke seg å hjelpe til aktivt i valgkamper – sikkert en svært mye høyere andel enn det som nå forekommer blant voksne i Norge. Det er bemerkelsesverdig at denne andelen er mye høyere enn de som tror det er sannsynlig at de vil gi seg med i et politisk parti! Trolig oppfattes valgkamper som spennende. De gir en helt annen mulighet til selveksponering enn medlemskap og det for offentligheten skjulte interne partiarbeid. Det er ganske få av de unge som har en ambisjon om å stille som kandidat ved kommunevalg. Likevel er denne andelen trolig betydelig høyere enn andelen i den voksne befolkning som gir seg med i politikken på denne måten. Igjen er det

vanskelig å vurdere hvor stabile eller labile slike forventninger vil være som indikasjon på fremtidig handling. Litt under 1/3 av de unge forventer å bli med i en fagforening – godt under den andelen av lønnstakere som er organisert i en lønnstakerorganisasjon i Norge (53 % i 2008 i følge Nergaard og Stokke 2010:7).

Figur 6.11 Forventet organisasjonsaktivitet i politiske organisasjoner som voksen. Kjønn og klassetrinn.



6.8.1 Forskjeller mellom klassetrinn

Stiger slike ambisjoner fra 8. til 9. klasse? Figur 6.11 viser ingen allmenn tendens til at forventningen om aktiv deltakelse øker fra 8. til 9.trinn. Tendensen er det motsatte. Det er færre 9.klassinger enn 8.klassinger som sier de forventer å hjelpe en kandidat eller et parti i valgkampen, det er færre som sier de forventer å stille som kandidat ved et kommunevalg, og det er færre som forventer å melde seg inn i et politisk parti. I alle disse tilfellene er sannsynligheten for at nedgangen fra 9. til 8.trinn kan skyldes utvalgstilfeldigheter, mindre enn 5 %. Det er ikke godt å si hvor mye av dette som måtte skyldes økt realisme når de er blitt et år eldre – kanskje på bekostning av et skoleformidlet budskap om borgere bør delta aktivt i politikken, eller hvor mye som måtte skyldes fremveksten av konkurrerende og mer jevnaldningsorienterte interesser. Funnet tilsier at neste gang en slik undersøkelse blir foretatt i Norge, er det grunn til å velge et høyere alderstrinn der de unge står nærmere den tid at de må foreta valg mellom partier, hvis de skal delta i politikken.

6.8.2 Kjønnforskjeller

De kjønnforskjellene som vises i prosentfordelingene figur 6.11 er alle for sterke til at de med mer enn 5 % sannsynlighet kunne tilskrives utvalgstilfeldigheter. Det er guttene som oftest forventer å gi seg aktivt med i demokratiets institusjonaliserte partier og representasjonsorganer når de blir voksne. Samtidig ser vi i figur 6.11 at guttene noe oftere enn jentene velger svaret ”helt sikkert ikke” når de ikke forventer å delta, som om de oftere fristes til å gi *bastante* svar.

Det er før vist (figur 6.10) at guttene har kommet lenger enn jenter i å utvikle partipreferanser. Men det var altså også jentene som deltok mest i det ”skolske” interne demokrati – i de tilfeller der det var noen forskjell mellom kjønn (som vist i figur 5.2). Dessuten hadde jentene høyere gjennomsnittsskår enn gutter på kunnskapstesten.. Men likevel hadde guttene sterkere tro på egen evne til å vurdere politiske spørsmål og framlegge sine meninger (figur 6.4). Kan det kan være at gutter oftere styres av trang til selvhevdelse i det offentlige rom mens jentene styres mer av normer om plikt, arbeidsomhet og om innordnet deltakelse på skolen som virksomhet tilrettelagt av voksne?

6.8.3 Sammenligning med andre land

ICCS har laget et samlemål til internasjonalt bruk basert på svar på disse spørsmålene: *Forventet deltakelse i politikk som voksen* (Students expected adult political participation). I tabell 6.6 vises gjennomsnittlige skår for elever fra de nordiske land som deltok, samt ICCS-gjennomsnittet. Vi ser svært små forskjeller mellom de nordiske land. De ligger alle på, eller like under, det internasjonale gjennomsnittet.

Tabell 6.6 *Forventet deltakelse i politikk som voksen. Norge, naboland og ICCS.*

Norge 8.kl.	Norge 9.kl.	Danmark 8.kl.	Finland 8.kl.	Sverige 8.kl.	ICCS
49 (0,2)	49 (0,2)	50 (0,1)	48 (0,1)	50 (0,2)	50 (0,0)

6.8.4 Sammenheng med kunnskap om demokrati

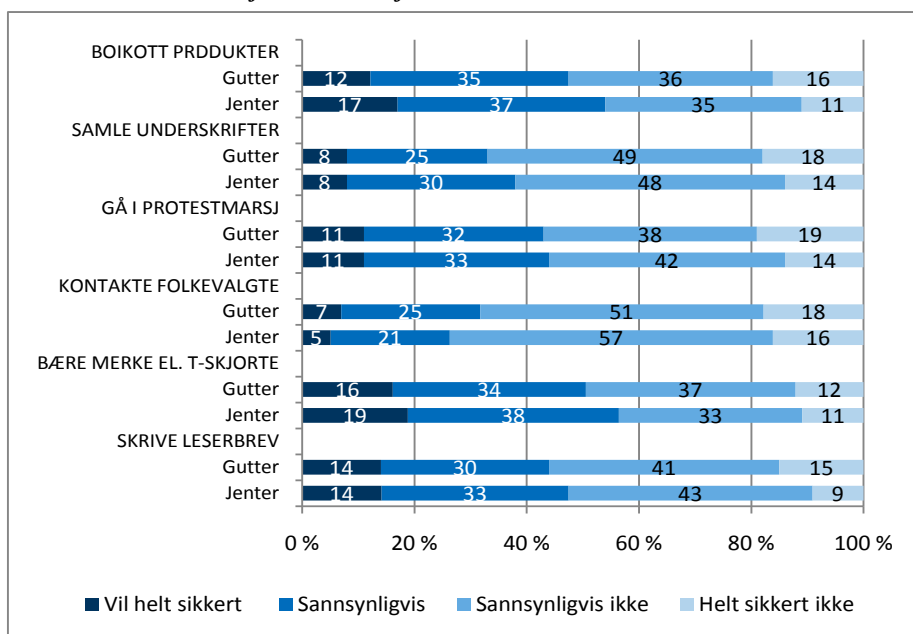
Forventningen om å delta aktivt er trolig optimistisk høy blant disse unge. Men den er slett ikke forbeholdt de skoleflinke. Det er ikke slik at de med ”mest kunnskap” oftere enn andre har tenkt å involvere seg i den type virksomhet som beskrives i figur 6.11. Verken i 8. eller i 9. klassetrinn er det noen statistisk signifikant korrelasjon med elevenes skår på ICCS-kunnskapstesten. På 9.trinn var det en statistisk signifikant, men meget svak (0,11) korrelasjon med elevenes karakter i samfunnsfag. Det er tidligere argumentert for at sammenhenger uttrykt ved Pearson korrelasjoner på 0,15 eller lavere er så svake at de har liten eller ingen substans. Funnet om liten eller ingen sammenheng minner om funn på Ung i Norge 2002 materialet om faktisk deltakelse i ungdomsorganisasjoner av politiske partier blant unge i 13-18-årsalderen:

ekstremt svake sammenhenger med skoleprestasjoner (Lauglo & Øia 2006: 69).

6.9 Forventning om deltakelse i fredelige protestaksjoner

Elevene ble spurt: ”Kommer du til å ta del i noen av følgende former for protest i framtiden?” De ble bedt om å ta stilling til: ”å skrive et leserbrev til en avis”, ”å bære et merke eller en t-skjorte som uttrykker din mening om noe”, ”ta kontakt med en som er valgt til kommunestyre eller Stortinget”, ”delta i en fredelig protestmarsj eller på et møte”, ”samle underskrifter på et opprop”, og ”velge ikke å kjøpe bestemte produkter”. Dette er selvsagt fullt legitime yringsformer i et liberalt demokrati. Figur 6.12 viser svarprofiler etter kjønn.

Figur 6.12 Prosentfordelinger av svar i 8.trinn om forventet deltakelse i fredelige direkte aksjoner. Etter kjønn.



Etter svarfordelingene i figur 6.12 å dømme er viljen til aktivisme sterk blant disse 13-15 åringene. Det er de mest ”passive” handlingene som de unge oftest kan tenke seg å gjøre. Over halvparten forventer at de vil gå med et merke eller en t-skjorte som uttrykker ”din mening om noe” eller at de vil ”velge å ikke kjøpe bestemte produkter” som uttrykk for motstand eller protest. Færre vil gi seg med når ekstra tid og aktiv handling kreves selv om

man ikke trenger å opptre individuelt. Likevel er det en anselig minoritet (ca 4/10) som sier det er sannsynlig at de vil delta i en fredelig protestmarsj.

Enda færre har tenkt å stille opp hvis de personlig og ansikt til ansikt må forsøke å overbevise andre: ”samle inn underskrifter på opprop” eller ”kontakte folkevalgte”. Men om man tar svaret ”vil sannsynligvis gjøre dette” på alvor, vil selv de handlingsforventingene som forekommer mest sjelden likevel forekomme forbausende hyppig hvis man går ut fra at andelen i de unge voksne befolkning som deltar i slikt er ganske lav. Det er for eksempel ¼ av guttene som sier de enten vil ”sannsynligvis” eller ”helt sikkert” kontakte folkevalgte for å uttrykke sin mening om noe.

6.9.1 Forskjeller mellom kjønn

For alle spørsmålene i figur 6.12 er kjønnsforskjellene så store at de ikke kan tilskrives utvalgstilfeldigheter. Men disse forskjellene er ikke spesielt sterke. Jentene er generelt litt mest aksjonsvillige – i pakt med funn om politisk aktivisme i Lauglo og Øias materiale om 13- til 19 åringer (2006:16). Det er ett unntak: I ICCS er det gutter som oftere vil søke å påvirke en folkevalgt.

6.9.2 Forskjeller mellom land

ICCS har en internasjonal indeks for slik *Forventet deltakelse i framtidige lovlige protester* (Students expected participation in future legal protests) basert på alle spørsmål i figur 6.12. Skårer på denne indeksen var like for de norske 8.- og 9.klassingene (48), skårene var også svært like i de nordiske land (Danmark: 47, Finland: 49, Sverige: 48) og litt lavere enn det internasjonale ICCS gjennomsnittet (50).

6.9.3 Sammenhenger med kunnskap om demokrati

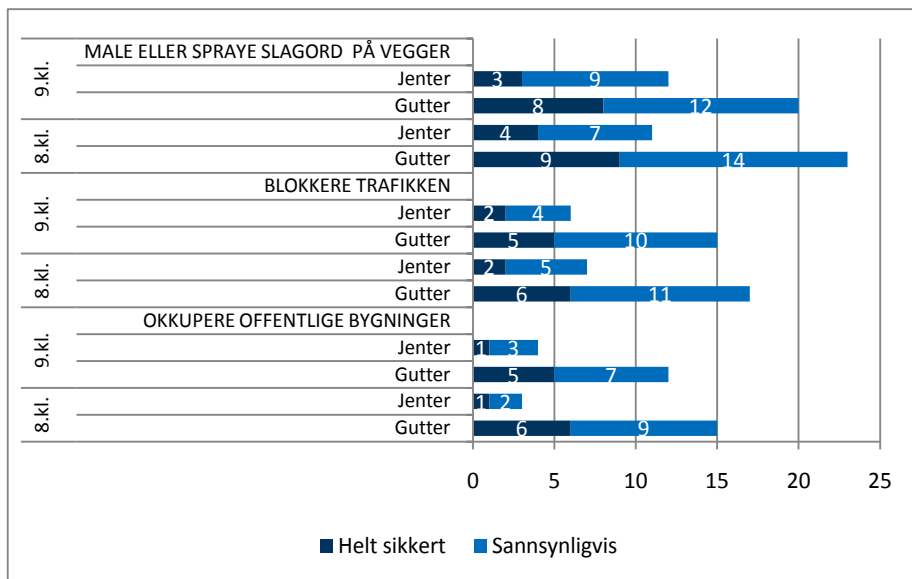
For 8.klassingene var Pearson korrelasjonen 0,22 mellom forventet protestaktivitet og elevenes skår på ICCS' internasjonale samlemål – uten at dette nødvendigvis bør tolkes som at kunnskaper ”fører til” større protestberedskap. For 9.klassingene var sammenhengen også 0,22. En slik sammenheng er relativt svak (Jevnfør figur 6.3).

6.10 Forventing om ulovlig protestaktivisme

Elevene ble bedt om å vurdere sannsynligheten for at de i framtiden ville: ”male eller spraye slagord på vekker”, ”blokkere trafikken”, og ”okkupere offentlige bygninger” – som protest mot ”noe de mener er galt”. Figur 6.13 viser andel som sa de helt sikkert eller sannsynligvis ville foreta slike handlinger i framtiden. Dette er uttrykksformer som en liten minoritet av elevene ”helt sikkert” forventer å ta i bruk i framtiden. Elever flest oppfatter trolig

disse uttrykksformene som ulovlige. Det er få elever som forventer å ta del i slike handlinger.

Figur 6.13 "Hvor sannsynlig er det du vil gjøre noe av dette i framtiden?"
Prosentuering av svar om deltakelse i protesthandlinger som bryter loven, etter kjønn og klasstrinn.



6.10.1 Kjønnforskjeller

Kjønnforskjellene er sterke. Gutter har klart mer sans for slike ulovlige former for protesthandling. Dette har også vært konstatert i tidligere IEA civic education studier som et internasjonalt fenomen, uten at fenomenet synes å ha vært gjenstand for særlig oppmerksomhet i dataanalysen – bortsett fra i Sverige i Ungdomsstyrelsens studie *Unga Medborgare* (2003) som benyttet CivEd 1999 data.

Spørsmålene som er med i ICCS gjør det vanskelig å vurdere hvor mye skyldes beredskap til å følge sin samvittighet inn i sivil ulydighet, bl.a. for å oppnå medieoppmerksomhet, og hvor mye bunner i spenningsøkende ”ungdommens råskap”. Det siste kan særlig gjelde spraying av slagord på vegger, som tiltrekker en betydelig minoritet blant gutter i 8.klasse. Det var ikke mer enn ca 4/10 av 8.klasse-guttene som var ”helt sikre på” at de *ikke* ville ty til å ”male eller spraye slagord på vegger”. I hvert fall vil denne form for protest etter vårt skjønn sjelden uttrykke noen vilje til å stå fram i medias søkelys og om nødvendig ta de strafferettslige konsekvenser som handlingen kan medføre.

6.10.2 Forskjell mellom klassetrinn

Med så små andeler blir usikkerhetsmarginen stor når man skal dra slutninger om forskjeller som skal kunne gjelde alle elever i hele landet. For ingen av disse uttrykksformene var det noen statistisk signifikant generell forskjell mellom 8.klassinger og 9.klassinger. I ICCS materialet er det blant guttene (ikke blant jentene) en tendens til at 8.klassingene har mer sans for slike uttrykksformer enn 9.klassingene. Norske ungdomsundersøkelser har også sett på ulovlige handlinger utført som protest og bl.a. konstatert at andelen som utfører slike handlinger ligger temmelig konstant på et lavt nivå fra 13-årsalderen til 19-årsalderen (Lauglo og Øia 2006:66).

6.10.3 Sammenhenger med kunnskapstesten

Mens ICCS-skalaen for forventning om fredelig protestaktivisme hadde en positiv korrelasjon med den internasjonale kunnskapstesten, viser ICCS-skalaen *Forventet deltakelse i framtidige ulovlige protester* (Students expected participation in future illegal protests) en *negativ* korrelasjon med testprestasjon ($r = -0,25$ for de norske 8.klassingene, og $-0,24$ for 9.klassingene). Da kjønnsammenhengen er sterk, kan det være nyttig å analysere sammenhenger separat for jenter og gutter. Både i 8. og 9. klassetrinn var koeffisientene $-0,24$ for gutter, og $-0,21$ for jenter. Med andre ord, det er en tendens til at jo *dårligere* skår på kunnskapstesten, jo større sannsynlighet for at eleven kan tenke seg å delta i slike former for protest i framtiden – uten at dette nødvendigvis betyr at det er noen direkte årsakssammenheng mellom disse to variablene. Det må imidlertid understrekes at en korrelasjonskoeffisient på et slikt nivå ikke vil gi inntrykk av noen sterk sammenheng ved inspeksjon av et plott (jfr. figur 6.3). I ICCS materialet for 9.klassinger fant vi at korrelasjonene mellom framtidige ulovlige protester og elevenes selvrapporterte karakterer ved siste karakteroppgjør, var signifikant negativ (men av helt ubetydelig styrkegrad) for samfunnsfag ($-0,10$), norsk ($-0,07$), og matematikk ($-0,11$) når analysen ble gjort særskilt for gutter. I Ung i Norge 2002 materialet var sammenhengen mellom tidligere deltakelse i ”Unlawful Protest” og skoleprestasjon (basert på karakterer i matte, engelsk og norsk) ikke statistisk signifikant i multivariat regresjon på et større antall observasjoner enn i Lauglo og Øias rapport (2006:73).

6.10.4 Sammenligning med andre land

ICCS samlemålet for framtidige ulovlige protester er basert på de tre spørsmålene som er beskrevet ovenfor. Tabell 6.7 viser gjennomsnittsskår for norske elever og elever i våre naboland.

Vi ser ingen reelle forskjeller mellom de unge i disse nordiske landene, bortsett fra at denne form for ulydighet synes å forekomme litt oftere i Finland. Alle er de imidlertid signifikant lavere enn det internasjonale ICCS gjennomsnittet – hvilket betyr at de unge i de nordiske landene er mer

fredsommelige av seg i sine politiske uttrykksformer, enn snittet for de politisk mangslungne landene i ICCS

Tabell 6.7 Skår på skala for Forventet deltakelse i framtidige ulovlige protester. Norge, naboland og ICCS.

Norge 8.kl.	Norge 9.kl.	Danmark 8.kl.	Finland 8.kl.	Sverige 8.kl.	ICCS
47 (0,3)	47 (0,2)	47 (0,2)	49 (0,2)	47 (0,2)	50 (0,1)

Internasjonalt standardavvik = 10. Standardfeil for gjennomsnitt i parentes.

6.10.5 Sammenhenger mellom aktivisme og konvensjonelle former for politisk deltakelse

Man kunne tenke seg at intensjon om å delta i direkte politiske aksjoner – særlig når det gjelder en lovstridig handling, ville tiltrekke unge som forkaster fredelige uttrykksformer og særlig de uttrykksformer som gjelder demokrati gjennom valg og representasjon med dets grunnlag i medlemsbaserte og hierarkisk organiserte partier og interesseorganisasjoner. En slik tankegang finnes i statsvitenskapelig teoretisering om at dagens ”post-materialistiske” unge til forskjell fra tidligere generasjoner har svekket tro på det representative demokrati og slutter seg i stedet til ”direkte aksjoner” – uten at vi her skal gjengi den faglige debatten som har funnet sted i statsvitenskap om slik teori. Milner (2010: 18-23) har nylig gjennomgått en del av denne faglitteraturen og mener det er lite belegg for noen hypotese om at direkte aksjoner står i motsetning til støtte for det konvensjonelle demokratis valg og representasjonsordninger. Gir ICCS dataene noen indikasjon om slike sammenhenger?

I tabell 6.8 vises graden av lineær samvariasjon (jo mer av det ene, jo mer av det andre) målt med Pearson korrelasjoner (r) mellom de ulike former for forventet politisk deltakelse som er gjennomgått ovenfor: Ulovlig protesthandling, fredelige protesthandling, aktivitet i parti og /eller i valgkamp, og selve valgdeltakelsen. For alle koeffisientene i tabellen er sannsynligheten for at de i hele populasjonen skulle være null, mindre enn 0,0005.

Hvis det var slik at den såkalte ”nye politikk” (direkte aksjoner) ble oppfattet av de unge som et klart alternativ til såkalt ”konvensjonell politikk” (gjennom medlemsbaserte interesseorganisasjoner, politiske partier, offentlige valg av representanter til politisk ansvarlige organer), skulle en vente ingen korrelasjon mellom variabel 1 og 2 i tabellen på den ene side, og variabel 3 og 4 på den annen side – eller en kunne til og med få negative korrelasjoner mellom disse to settene av indikatorer.

Tabell 6.8 Korrelasjoner (Pearsons r). mellom forventet deltakelse ulike former for politisk virksomhet. 8. og 9. klasstrinn kombinert

		1	2	3	4
1	Ulovlige protesthandlinger		0,24	0,20	-0,13
2	Fredelige protestaksjoner	0,24		0,45	0,41
3	Aktiv i parti, valgkamp etc.	0,20	0,45		0,39
4	Vil stemme ved offentlige valg	-0,13	0,41	0,39	

5382 < antall observasjoner for hver r < 5459. Alle r er statistisk signifikante på .0005 nivået

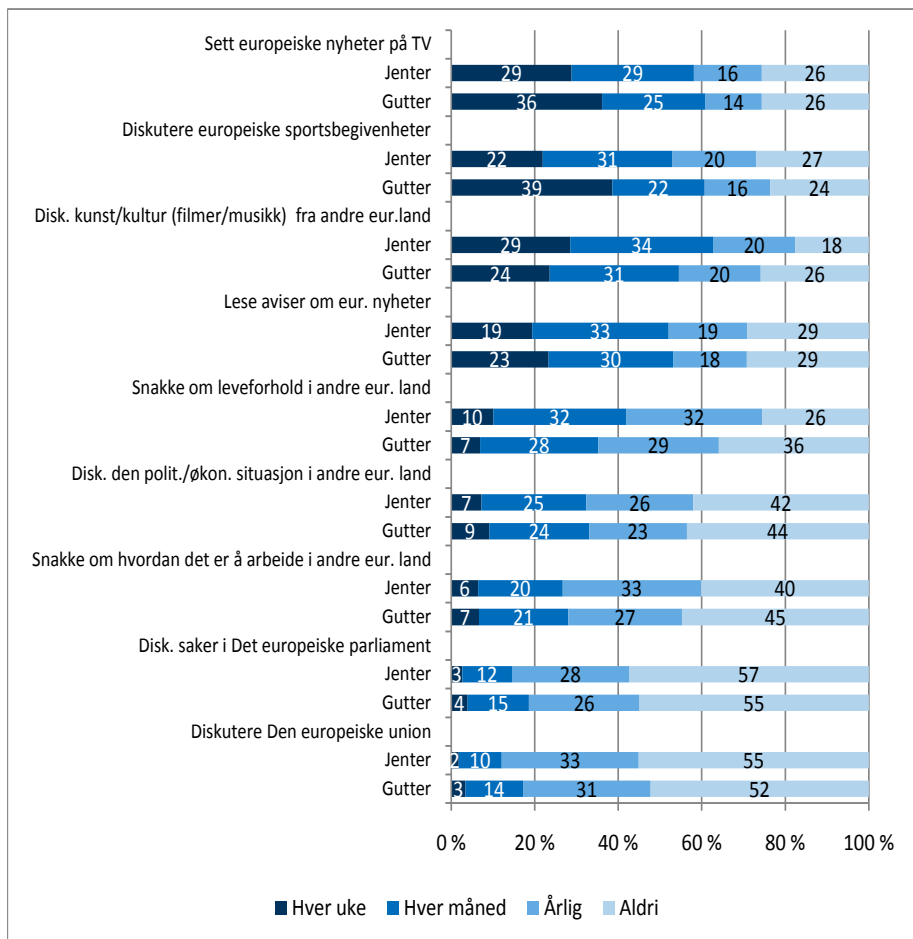
Vi ser at kun én av koeffisientene passer med en slik hypotese: Det er en negativ korrelasjon mellom forventning om deltakelse i ulovlige protesthandlinger, og forventning om å stemme ved offentlige valg. Korrelasjonen er imidlertid så svak at det kan tolkes som ingen sammenheng – noe som fremdeles kunne tolkes til støtte for hypotesen om slik handling er et klart alternativ til konvensjonelt demokrati. Men noe eksempel på ”ny politikk” tuftet på bred oppslutning er dette ikke. Som vist i figur 6.13 gjelder dette utpreget lavfrekvent forventet adferd, i kontrast til de ganske mange unge som forventer å delta i fredelige protesthandlinger (figur 6.11) eller i konvensjonell politikk ved å stemme eller mer aktivt å bidra til valg og partipolitikk (fig. 6.8 og 6.10). En ser i tabell 6.8 at de som utgjør den store hovedstrømmen av aktivister og som ønsker å aksjonere i lovlige former, har sterkere forventning enn andre til å delta i den ”konvensjonelle” politikken (å stemme ved valg og bidra til partipolitikken). Vi ser også at den positive korrelasjonen som finnes mellom ”ulydig” og ”fredelig aktivisme” er også ganske svak. Mønsteret i disse koeffisientene støtter en konklusjon om at fredelige former for direkte aksjoner er *en del av* konvensjonell politikk for de unge, ikke noen klart *alternativ* påvirkningskanal.

6.11 Noen europeiske tilleggsspørsmål om engasjement

Innefor ICCS prosjektet ble det laget egne tilleggsspørsmål for europeiske deltakerland. De var særlig utviklet for medlemsland i EU, men i Norge ble et utvalg av disse spørsmålene brukt i skjema for 8. trinnselevene. Noen av disse gjelder aktiviteter som i bred forstand kan innordnes under overskriften *Engasjement*. Elevene fikk spørsmålet, fulgt av en opplisting av aktiviteter: ”Hvor ofte er du med i hver av de følgende aktivitetene? Svaralternativene var *Aldri eller nesten aldri*, *Årlig (minst en gang i året)*, *Hver måned (minst en gang i måneden)* og *Hver uke (minst en gang i uka)*. Aktivitetsbenevnelsene vises i avkortet form i figur 6.14 sammen med prosentfordelinger av avkryssede svar, for hvert kjønn. Der aktiviteten gjelder diskusjon eller å snakke med andre, er

samtalepartnerne som teksten viser til ”venner eller familie”. Her er disse aktivitetene opplistet i figuren etter aktivitetens relative hyppighet.

Figur 6.14 Gutter og jenters aktiviteter angående andre europeiske land. 8.klasse.



Vi ser da at aktiviteter som forekommer hyppigst er å se europeiske nyheter på TV, diskutere med andre europeiske sportsbegivenheter, å diskutere musikk eller filmer fra andre europeiske land og å lese aviser om europeiske nyheter. Aktiviteter som forekommer svært sjelden for de aller fleste, er diskusjon av EU og saker som skal opp i Det europeiske parlament – noe som er i pakt med at det ikke foregikk noen aktiv debatt om medlemskap for Norge i EU våren 2009.

For de aller fleste av disse aktivitetstypene er kjønnsforskjellene så store at de ikke bør tilskrives utvalgstilfeldigheter. Unntakene er ”diskutere den politiske eller økonomiske situasjon i andre europeiske land med venner eller

familie” og ”lese aviser for å bli informert om europeiske nyheter”. Der det er noen nevneverdig forskjell mellom kjønn, er det guttene som oftest følger med europeiske sportsbegivenheter og ser på TV eller leser aviser for å følge med i europeiske nyheter, og som er opptatt av rent politiske spørsmål (EU, Europarlamentet (jfr. også figur 6.2), mens jentene oftere snakker med andre om kunst og kultur (musikk, filmer) fra andre europeiske land eller om leveforhold i andre europeiske land.

Vi laget et enkelt samlemål på aktiv interesse for europeiske spørsmål ved å summere opp skårer på svar på spørsmålene når svaret ”aldri” tillegges verdien null, ”en gang i året” tillegges verdien 1, ”hver måned” tillegges verdien 2, og ”hver uke” tillegges verdien 3. En kan lage slike samlemål på statistisk mer raffinerte måter som f.eks. ved å hjelp av faktoranalyse. En slik analyse ga som resultat en sterkt dominerende ”første faktor” som imidlertid viste så ekstremt sterkt samsvar med denne enkle indeksen ($r = 0,996$) at det ikke er noen grunn til å ty til en slik mer raffinert metode i stedet for å bruke den enkle additive indeksen.

Samlemålet for aktiv interesse for europeiske spørsmål hadde disse korrelasjonene med ICCS samlemål som er analysert tidligere i dette kapitlet: 0,19 med skår på ICCS kunnskapstest (altså svakt positivt), 0,33 med samlemålet for aktiv deltakelse i skolens rådgivende organer og i frivillige kulturell virksomhet på skolen (altså moderat positivt), 0,33 også med tro på egen evne til å vurdere og diskutere politiske spørsmål, og omtrent på samme moderate nivå med forventning om å delta i offentlige valg som voksen (0,30), delta mer aktivt i det politiske representasjonssystem av partier og interesseorganisasjoner (0,28) og i fredelige protestaksjoner (0,33). Ikke utventet var korrelasjonene med samlemålene for interesse for politikk og samfunnsspørsmål og for tro på egen evne til å vurdere og diskutere spørsmål enda høyere, henholdsvis 0,48 og 0,43. Derimot var det ingen korrelasjon i det hele tatt med forventning om å delta i ulovlige protestaksjoner ($r = 0,002$). Generelt kan man si at interesse for å følge med europeiske nyheter om politikk og samfunn, og samtaler med venner og familie om slike ting, er moderat positivt korrelert med andre indikatorer som dette kapitlet har vist ”henger sammen” – uten at det nødvendigvis er noen grunn til å betrakte enkelte av disse indikatorene som ”årsaker” til det som de andre indikatorene måler.

6.12 Engasjement. Matrise over likheter og forskjeller

Tabell 6.9 For ulike tema om engasjement for politikk og samfunnsspørsmål: Samlemålenes sammenheng med kjønn, klassetrinn og ICCSs kunnskapstest. Forskjeller mellom Norge og andre land.

Tema for samlemål, og i parentes: antall spørsmål samlemålet er basert på.	Forskjell mellom kjønn? (8.klassinger)	Endring fra 8. til 9. klassetrinn?	Korrelasjon (r) med ICCS test 8. kl (9. kl.)	8.klasse. Forskjell mellom Norge og andre land. + viser høyere skår i Norge			
				ICCS	DK	SF	S
Interesse for politikk og samfunnsspørsmål (5 spørsmål.)	Jenter mer "miljø". Gutter mer "int. og eur.politikk.	Antydning til nedgang	+0,20 (+0,24)	-3	-1	+1	+2
Tro på egen evne til å vurdere og å diskutere politiske spørsmål (6 sp)	Gutter har mer tro på seg selv.	Antydning til nedgang	+0,29 (+0,33)	-2	-2	+3	+1
Deltakelse i rådgivende organer og frivillig kulturell virksomhet på skolen (6 sp.)	Jenter deltar litt mer i enkelte aktiviteter.	Nei	+0,29 (+0,26)	+4	+6	+6	+4
Aktivitet i organisasjoner, klubber, "grupper" (7sp.)	Jenter samler oftere inn penger & deltar oftere i relig. grupper.	Litt øking for enkelte aktiviteter	-0,05 (-05)	-2	+3	+5	+4
Forventning om å delta uformelt i samfunnsliv i de nærmeste årene (3sp.)	Gutter litt oftere i politiske organisasjoner. Jenter oftere i hjelpearbeid.	Ingen økning	+0,14 (+0,17)	-2	+1	+3	0
Forventning om å delta i valg som voksen (3 sp)	Jenter litt oftere enn gutter.	Ingen forskjell	+0,46 (+0.45)	+2	+3	+3	+3
Forventet deltakelse i politiske organisasjoner som voksen (4 sp.)	Gutter oftere enn jenter.	Ingen økning	Ikke signifikant	-1	-1	+1	-1
Forventet deltakelse i fredelig protestvirksomhet (6 sp.)	Jenter litt oftere på de fleste spørsmål.	Ingen entydig sammenheng	+0,22 (+0,23)	-2	+1	-1	0
Preferanse for et bestemt parti (2 sp.)	Gutter sterkere preferanse	Ingen forskjell	Eta = 0,16 (Eta = 0,17)	Internasjonalt samlemål foreligger ikke			
Forventet deltakelse i protest som bryter loven (3 sp.)	Gutter oftere.. Stor forskjell.	Litt nedgang blant guttene	- 0,25 (-0,25)	-3	0	-2	0

DK= Danmark, S =Sverige, SF= Finland. **Blå tall: Norge har "bedre" gjennomsnittsskår.**

Tabell 6.9 oppsummerer hovedfunn om sammenhenger i dette kapitlet.

De fleste sammenhengene med kunnskapstesten er enten svake eller helt ubetydelige. To korrelasjonskoeffisienter er på minst 0,30 – noe jeg velger å kalle en ”moderat” grad av lineær sammenheng med den kognitive testen. Det gjelder ”forventet deltakelse i valg som voksen” og ”demokratisk deltakelse på skolen”. Nesten på samme nivå er sammenhengen mellom testskår og med tro på egen evne til å vurdere og å diskutere politiske spørsmål.

Merk at det er *forskjellene* i skår som vises, i de fire kolonnene helt til høyre i tabell 6.9, og at dette gjelder skalaer som har et internasjonalt standardavvik på 10 enheter. At den norske skår er 47 på den internasjonale ICCS skalaen for interesse for politiske spørsmål og samfunnsspørsmål som har et internasjonalt gjennomsnitt på 50 (jfr. også for åttendeklassinger i tabell 6.1), er årsaken til -3 i øverste rekke i tabell 6.9, fjerde kolonne fra høyre. I kolonnen helt til høyre, samme rad, betyr +2 at Norge skåret 2 enheter høyere enn Sverige på samme samlevariabel (altså 2/10 internasjonalt standardavvik høyere). Positive tall, avmerket i blå skrift i tabellen, er de tilfellene der resultatet for Norge er ”bedre” enn for det land det blir sammenlignet med. Når det gjelder forventet deltakelse i protestaktivisme som bryter loven, mener jeg det er positivt for Norge å ha lave skår, derfor blir en negativ differanse her tolket som et ”positivt funn”.

En videre analyse vil bli foretatt i kapittel 9 av de variablene som inngår i tabell 6.9. Faktoranalysen blir da brukt til å konstruere et mål på generelt ”engasjement” som igjen vil bli brukt som avhengig variabel i bivariate og multivariate analyser av sammenhenger med antatte forklaringsfaktorer (eller prediktorer) for både ”engasjement” og kunnskap. Det vil da bli vist at elevenes skårer på skalaene som gjelder de ulike engasjementstemaene i tabell 6.9, er sterkt nok samvarierte til å begrunne omtale av ”engasjement for politikk og samfunnsliv” som en felles målbar dimensjon på tvers av de tema som er omtalt ovenfor.

6.13 Hovedtrekk kapittel 6

Kapitlets hovedfunn er disse:

- *Nær 40 % av de norske elevene svarer at de er interessert i norske samfunnsspørsmål.*
- *82 % av de norske guttene og 87 % av de norske jentene på 8. trinn svarer at de sikkert eller sannsynligvis vil stemme ved stortingsvalg.*
- *Sammenlignet med Danmark, Sverige og Finland har norske elever høyere skårer på de fleste av samlemålene som gjelder engasjement.*

- *På 7 av 9 tema er det norske gjennomsnitt likevel lavere enn det internasjonale ICCS-gjennomsnittet.*
- *På to tematiske områder har norske elever klart høyere skårer enn ICCS-gjennomsnittet: deltakelse i skolens fora og organer for medvirkning og diskusjon, og hvorvidt de akter å stemme ved offentlige valg "når du blir voksen".*
- *Forventet aktivitet både i formelt organisert politiske organisasjoner og i fredelige direkte aksjoner er høy jevnført med det som trolig er vanlig i den unge voksne befolkning i Norge.*
- *Elevenes vilje til å delta i ulovlige former for protestaktivisme er svakere i Norge enn ICCS-gjennomsnittet.*
- *Det er ingen tendens til at det ene kjønn er generelt mer engasjert enn det andre, men for enkelte tema og spørsmål er det forskjeller. Mens det var jentene som har høyere kunnskapsskårer og som oftest forventer å stemme ved offentlig valg når de får stemmerett, er det guttene som har mest tro på seg sin egen evne til å vurdere og diskutere politiske spørsmål. Guttene er mer tiltrukket av den type politisk aktivisme som skjer i ulovlige former.*
- *Der det i disse engasjementsindikatorene er noen endring fra 8. til 9. klassetrinn, er denne oftere en svekkelse enn noen økning i engasjement.*
- *De fleste samlemålene for engasjement har beskjedne positive sammenhenger med elevenes skårer på kunnskapstesten.*
- *Den sterkeste sammenhengen med kunnskapsskår er med forventet deltakelse i valg "når du blir voksen" (korrelasjon på 0,46).*
- *Sammenhengen mellom kunnskapsskår og forventet deltakelse i "protestaktivisme som bryter loven" er svakt negativ (-0,25).*
- *Forventning om å delta i fredelig former for protestaktivisme er klart positivt forbundet med forventet deltakelse i offentlige valg og i konvensjonell partivirkosomhet (korrelasjoner på 0,45 og 0,41) – noe som tyder på at slik aktivisme og konvensjonell politikk for de unge fremstår som komplementære former for politisk deltakelse.*

KAPITTEL 7

Skole og lærere gir ansikt til demokratiopplæringen

Dag Fjeldstad og Rolf Mikkelsen

I dette kapitlet presenteres svar på spørsmål til skoleledere og lærere. Svarene gir et bilde av institusjonelle og didaktiske rammer for demokratiopplæring i skolen. De retter oppmerksomhet mot skolekulturer, ressurstilgang, oppfatninger av sosiale spenninger og skolenes autonomi. Svar fra lærerne illustrerer deler av innholdet i og tilnærmingene til undervisningen i demokrati og samfunnsborgerskap.

Elevenes oppfatninger, holdninger, engasjement og prestasjoner antas å bli påvirket av en lang rekke faktorer både i og utenfor skolen – fra familiebakgrunn og oppvekstvilkår til opplevelse og bearbeiding av det som skjer i klasserommet.

Kapitlet ser nærmere på noen skolefaktorer som kan ha betydning for utvikling av elevenes samfunnsborgerskap. Rapporteringen og drøftingen er dels et svar på hovedspørsmål 5 i ICCS-studien, dels et svar på tilleggsspørsmål som er blitt formulert i Norge. Hovedspørsmål fem og delspørsmål c) lyder slik:

Hvilke aspekter ved skole og utdanningssystemer er relatert til prestasjoner og holdninger knyttet til demokrati og medvirkning?

- *Aspekter ved skolens organisering inkludert muligheter til å bidra til konflikthåndtering og deltakelse i styringsprosesser og til å bli involvert i beslutninger.*

I tillegg ser vi i skoledelen av dette kapitlet nærmere på disse spørsmålene:

- *Hvilke muligheter gir skolene elevene for å delta i demokratirelaterte tiltak i lokalsamfunnet?*

- *Hvordan ser skolen på elevenes vilje til å delta i frivillig arbeid i lokalsamfunnet?*
- *Hvordan vurderes tilgjengeligheten av kulturelle ressurser i lokalsamfunnet?*
- *Hvordan er elevenes prestasjoner sett i forhold til oppfatningen av sosiale spenninger i lokalsamfunnet?*

7.1 Skolekultur, skoleledelse og klasseromspraksis

Forskningsspørsmål 5 ovenfor går ut fra at bestemte aspekter ved skolen og utdanningssystemet kan knyttes til elevenes prestasjoner, holdninger og demokratiske medvirkning. Det er selvsagt all grunn til å tro at både demokrati-relevant kunnskap og demokratiske oppfatninger og holdninger læres og etableres gjennom skoleløpet. Banks og Roker (1994) har studert et utvalg elever med lik familiebakgrunn på to ulike skoler og sier blant annet at

(...) believes that schools are a major arena for the development of citizenship skills and political knowledge

Men det er svært komplisert, om overhodet mulig, å påvise hvilke konkrete årsaks-/virkningsforhold som er operative i slike læreforløp. Her er kunnskapen usikker og tvetydig, blant annet fordi metodeproblemene er påtreggende:

...formidable methodological problems in isolating effects of school experience on political development (ibid.)

Banks og Roker konkluderer derfor med at

the role of the school has been widely debated, (...) the impact on political development remains unclear (ibid.)

En grunn til det er at forskningen hittil har rettet lite oppmerksomhet mot skoleledelsens og skolekulturens betydning for undervisningen og for elevenes utbytte av skolen (Imsen 2004). Imsen går så langt om å si at

å studere faktorer på skolenivå blir nokså meningsløst hvis de ikke er klart relatert til forhold som berører undervisningen på klasseromsnivå

Stjernø (2008) forsterker inntrykket av kunnskapsmangel på dette feltet når han peker på at man ikke

har maktet å utvikle forskning som lykkes i å gi kunnskap om det som skjer i klasserommet og mellom læreren og eleven

Det er mange grunner til savnet av gyldig og pålitelig kunnskap om den komplekse relasjonen mellom lærerens undervisning og tilrettelegging for læring og elevens faktiske læringsresultater. I en studie, *Skolebidragsindikatorer for Oslo-skoler*, peker Statistisk sentralbyrå på to av dem: Selv om det er mulig å

undersøke og måle virkninger av mange resultatindikatorer, er det to vesentlige faktorer som unndrar seg direkte resultatmåling. Det er *lærernes faktiske undervisning* og *elevens arbeid med og innsats overfor stoffet* undervisningen dreier seg om (SSB, 2007:22). Her står vi med andre ord overfor et klassisk ”problem” i forståelsen av forholdet mellom undervisning og læring.

Nyere klasseromsforskning viser imidlertid til noen interessante fellestrekk ved relasjonen mellom undervisning og læringsresultater: Det ser ut til at læringsresultatene kan knyttes til *kvaliteten ved lærernes interaksjon med elevene* – og spesielt til lærerens systematiske bruk av *klasseromssamtaler* og ”higher order questions” (Bergem 2009). En annen studie viser hvordan nettbaserte arbeidsmåter i mange sammenhenger har produktive virkninger i elevenes læringsforløp. Men samtidig identifiserer studien tre viktige aspekter ved læreres rolle i samspillet med elevene: veilede elevene når de skal konstruere forståelse av begreper, støtte elevene i gjennomføringen av en diskusjon og veilede elevene i hvordan de kan løse oppgaver de arbeider med (Furberg 2009). Disse to studiene er gjennomført i andre fag (matematikk og naturfag) enn dem som snevert definert dreier seg om demokratikunnskap. Men for det første bidrar svært mange fag til å utvikle de tenkeferdigheter som er nødvendige for å kunne resonnerer omkring demokratispørsmål. Og for det andre er det god grunn til å anta at lærerkvaliteter som de to studiene beskriver, også vil være produktive for utviklingen av elevenes demokratiske beredskap innenfor rammen av samfunnsfagene og de humanistiske fagene.

ICCS-studien er ikke designet slik at det er mulig å koble faktorer på skolenivå *direkte* til enkeltlæreres virksomhet i klaserommet og/eller til elevenes læringsresultater, målt på kunnskapstesten eller som holdnings- og engasjementsvariasjoner. Til tross for slike begrensninger i opplegget av studien mener vi det er grunn til å understreke betydningen av interaksjonskvalitetene ved lærerens virksomhet i klaserommet:

I den iltre diskusjonen som bestandig raser om reformer og bøker og bygninger og karakterer, glemmes forbløffende ofte hvor viktig en lærer kan være. Du sover deg gjennom år med gørrkjedelige historietimer. Så har du en vikar i to timer og er hektet på tredveårskrigen eller Marguerite Yourcenars forfatterskap for resten av livet. Spør hvem som helst – det er læreren man husker fra skolen. Ingenting kan danke ut en lærer som inspirerer. (Kjærstad, 1999)

I sitatet fra romanen *Erobreren* peker forfatteren Jan Kjærstad på en tilsynelatende udefinierbar kvalitet i lærerens undervisning: evnen til å inspirere – og den potensielt varige virkningen av inspirasjonen. Ordet inspirere har en interessant grunnbetydning: ”å puste inn i”. Kanskje er nettopp dette en av lærerens kjerneoppgaver i relasjonen til elevene – å bidra til å åpne et kunnskapslandskap, slik at elevene kan innånde noe som tidligere var skjult for dem, eller som de ikke var tilstrekkelig oppmerksom på. Det er ingen grunn til tro at lærere ikke kan ha en slik motiverende funksjon også for elevenes demokratiforståelse og utviklingen av deres demokratirelevante kunnskaper og resonnementsferdigheter, slik de er definert i ICCS-studiens rammeverk.

7.2 Hva karakteriserer skolene som deltok i studien?

Elever fra 130 skoler deltok i ICCS-studien i Norge, og av disse besvarte skoleledere i 120 skoler et spørreskjema om skolen og skolens nærmiljø. De 120 skolelederne som besvarte skjemaet, hadde i gjennomsnitt vært rektorer, assisterende rektorer eller undervisningsinspektører i 11 år. Gruppen av skoleledere må derfor karakteriseres som relativt erfarne ledere. Nær halve gruppen var i alderen 50–59 år mens ca. 35 % var yngre. Lederne fordelte seg på 64 % menn og 36 % kvinner.

Skolelederne ble bedt om å karakterisere skolens selvstendighet eller autonomi når det gjelder undervisning, ordninger for vurdering, kjøp av lærebøker, innhold i etterutdanning, elevopptak, internbudsjettfrihet, personalpolitikk og lærerlønninger.

Skolelederne opplevde full eller ganske stor selvstendighet i planleggingen av undervisningen og gjennomføringen av undervisningen. Det samme gjelder for valg av lærebøker, tilsettinger av lærere og ordninger knyttet til elevvurdering.

Skolelederne ble videre spurt om hvordan de så på *lærernes deltakelse* i skolens aktiviteter og drift. I tabell 7.1 står skoleledernes svar på lærernes deltakelse på tre demokratirelaterte utsagn.

Tabell 7.1 Lærernes deltakelse i skolens aktiviteter og drift. Prosent.

Hvor mange av lærerne på skolen ...	Alle / nesten alle	De fleste	Noen	Ingen
... er involvert i avgjørelser som angår skolen	17	60	23	1
... tar aktivt del i utviklingen av forbedringer på skolen	15	59	26	
... oppmuntrer elevene til å ta aktivt del i skolens liv	15	63	22	

Skolelederne fra det store flertallet av skoler karakteriserer her storparten av lærerne sine som oppmuntrende og aktivt involverte overfor elevene. Men nær en firedel av skolelederne mener at lærerne deres i mindre grad har disse egenskapene. Ut fra en tenkning om lærerne som demokratiske rollemodeller må dette likevel karakteriseres som positivt. Elevene bekrefter indirekte dette i sin karakteristikk av lærerne som rettferdige, lyttende og interesserte (se kapittel 5).

7.3 Elevenes muligheter for impulser fra lokalsamfunnet

Skolelederne ble spurt om hvordan de så på elevenes muligheter å være med på aktiviteter på skolen i samarbeid med *eksterne* grupper eller organisasjoner, altså delta i noe som ga impulser fra samfunnet utenfor skolen. I samme gruppe spørsmål følger også to utsagn som dreier seg om skoleinterne forhold: elevenes deltakelse i valg til det representative elevrådet og mulig valg til skolens styringsorganer. I tabell 7.2 er svarene for *alle* og *de fleste* slått sammen. I tillegg står frekvensen for skoler som meldte at dette *ikke var aktuelt på skolen*, i kolonne to.

Tabell 7.2 Mengde elever som menes å få impulser fra samfunnet utenfor skolen. Prosent.

Omtrent hvor mange av elevene på 8. trinn har hatt anledning til å være med på dette i inneværende skoleår	Alle / de fleste	Ikke aktuelt
Aktiviteter relatert til miljøspørsmål i lokalsamfunnet	38	9
Prosjekter om menneskerettigheter	31	13
Aktiviteter relatert til underprivilegerte mennesker eller grupper	37	11
Kulturell virksomhet (for eksempel teater, musikk, film)	90	0
Flerkulturelle tiltak innenfor lokalsamfunnet	21	17
Kampanjer for å øke bevissthet om spørsmål som aids, røyking, Operasjon dagsverk	57	9
Aktiviteter for å forbedre noe i lokalsamfunnet (for eksempel grønne lunger, trafikkforbedring, eldresentre, ungdomsklubber)	21	10
Idrettsarrangementer	80	
Stemmer ved valg av representanter for gruppen/klassen til elevråd	99	
Stemme ved valg til driftsstyret eller skolens styringsorganer	8	47

Svarene på disse spørsmålene gir indikasjoner på skolens kontakt med og involvering i aktiviteter og grupper i lokalsamfunnet. Slik kontakt og involvering kan være viktig både fordi temaene som behandles, er demokratirelaterte, og fordi de kan være forbilledelige aktiviteter for elevene. De aller fleste norske elevene har tilgang til kulturaktiviteter og idrettsarrangementer. Færre, ca. en tredel av skolelederne, rapporterer at elevene har anledning til å arbeide med miljøspørsmål og/eller menneskerettigheter utenfor skolen. Rundt en femdel av skolelederne rapporterer om elevenes anledning til å være med på flerkulturelle tiltak.

Nær sagt alle elever har ifølge skolelederne anledning til å delta i valg på elevrådsrepresentanter. På intensjonsplanet er det tydelig at alle deltakende skoler har elevråd og valg til elevråd. Vi skriver på intensjonsplanet, fordi vi vet at antallet elever som virkelig deltar i disse valgene, er noe mindre enn 99 %, men likevel svært høyt. Når det gjelder valg til skolens styringsorganer, foregår det som hovedregel ved indirekte valg. Dette forklarer nok at halvpar-

ten av skolelederne svarer at spørsmålet er uaktuelt. De fleste av dem som svarer, krysser videre av på ingen (20 %) eller noen (26 %). De siste tenker kanskje på elevrådsrepresentantene som faktisk velger representanter til driftsstyret eller styringsorganet fra og for elevene.

7.3.1 Noen internasjonale sammenligninger

Når norske skolelederes svar sammenlignes med svarene fra skoleledere i andre land, er det mest interessant å vurdere tilgjengeligheten til impulser i forhold til andre nordiske land. Der er skolesystemet og samfunnsorganiseringen er ganske lik den norske. I tabell 7.3 er de nordiske landene og et par andre med høyere svarfrekvenser trukket ut til sammenligningen. I tabellen er svarfrekvensen for *alle* og *de fleste* slått sammen som grunnlag for sammenligningen.

Tabell 7.3 Elevers deltakelse i aktiviteter utenfor skolen. Prosentfordelinger (alle / de fleste) for de nordiske land, England og Italia.

Omtrent hvor mange av elevene på 8. trinn har hatt anledning til å være med på dette i inneværende skoleår (Kilde Int tabell 6.2)	NO	DK	FIN	SV	ENG	ITA
Aktiviteter relatert til miljøspørsmål i lokalsamfunnet	38	22	39	35	49	60
Prosjekter om menneskerettigheter	31	24	15	47	47	66
Aktiviteter relatert til underprivilegerte mennesker eller grupper	37	25	48	34	70	44
Kulturell virksomhet (for eksempel teater, musikk, film)	90	80	82	92	89	82
Flerkulturelle tiltak innenfor lokalsamfunnet	21	18	28	27	40	47
Kampanjer for å øke bevissthet om spørsmål som aids, røyking, Operasjon dagsverk	57	18	88	30	66	56
Aktiviteter for å forbedre noe i lokalsamfunnet (f. eks. grønne lunger, trafikkforbedring, eldresentre, ungdomsklubber)	21	26	32	20	24	24
Idrettsarrangementer	80	26	86	81	96	81

Denne sammenligningen er først og fremst en indikasjon på aktiviteter i lokalsamfunnet som skolen er en del av, aktiviteter som kan være inspirerende for og stimulere elevenes demokratioppfatninger og forståelse. Lokal aktivitet rundt viktige temaer som miljø og menneskerettigheter er eksempler på slike forhold. I de nordiske land, med unntak av Danmark, mener vel en tredel av skolelederne at alle eller de fleste har tilgang til slike aktiviteter. Men anledning til slik deltakelse og slike impulser synes større i land som England og Italia.

Et område med særlige utfordringer er det flerkulturelle, ofte som et svar på stor innvandring og kanskje spenninger i lokalmiljøet. To av ti skoleledere i Norge og Danmark svarer at alle eller de fleste elevene ved deres skoler møter slike tiltak. Det gjelder tilsynelatende flere elever i Sverige og Finland, enda vi vet at det finske samfunnet har mindre innvandring enn de andre nordiske land. Skolelederne i land som Italia og England med relativt stor både legal og illegal innvandring ser ut til å ha betydelig flere slike tiltak og anledning for elevene enn i de nordiske land.

Danske skoleledere svarer gjennomgående at færre av elevene har anledning til å delta i idrettsarrangementer, kampanjer, flerkulturelle tiltak og aktiviteter relatert til underprivilegerte sammenlignet med andre nordiske kolleger. Dette kan bidra til en forklaring på at danske elever gir mindre støtte til betydningen av den gode samfunnsborger som aktivt deltakerdemokratisk (se kapittel 2).

7.4 Tilgjengelighet av ressurser i lokalmiljøet

Dette spørsmålet er tatt inn for å undersøke hvordan tilgjengeligheten til ressurser som kan ha betydning for demokratiopplæringen, er fordelt i forskjellige land. Urbane samfunn som de nordiske, vil trolig ha større tilgjengelighet på noen av disse ressursene enn mindre urbaniserte samfunn som deltar i studien. Noe av det som det spørres om, kan knyttes mer direkte til utvikling av en demokratisk beredskap enn andre ressurser. Bibliotek vil antakelig være den beste av disse indikatorene, men også muligheter for å delta i idrettsliv og mer generell kultivering gjennom kino, teater og museer kan ha betydning. I tabell 7.4 er disse nevnte ressursene satt inn med det internasjonale gjennomsnittet og forekomsten av det i Norge og de andre nordiske land.

Tabell 7.4 *Tilgjengelighet av ressurser i lokalsamfunnet. Prosentandel elever med slik tilgjengelighet rapportert av skoleleder.*

	Int. ICCS-gj.snitt	NO	DA	FI	SV
Bibliotek	79	89	87	98	99
Kino	43	52	57	52	61
Teater eller konsertlokale	62	62	53	50	52
Museum eller galleri	46	58	62	71	52
Idrettsplass	91	100	100	100	97

Tilgjengeligheten til bibliotek er nær 100 % i Finland og Sverige og noe mindre i Danmark og Norge. Det internasjonale gjennomsnittet måler andelen elever uten slik tilgang til ca. 20 %. Når det gjelder tilgjengeligheten til mer generelle kulturelle tilbud, synes de relativt like i Norden.

Ser tilgjengeligheten ut til å ha noen betydning for utviklingen av den demokratiske beredskap, her indikert med skår på kunnskaper og ferdigheter? I studien er tilgangen til ressurser delt inn i tre grupper: *lav*, *middels* og *høy* tilgjengelighet. Tabell 7.5 viser skår for kunnskaper og ferdigheter i de nordiske og noen andre utvalgte land for disse tre gruppene.

Tabell 7.5 Gjennomsnittlig skår på kunnskaper og ferdigheter (8. trinn) etter tredeling av tilgjengelighet av ressurser i lokalsamfunnet.

	Lav	Middels	Høy
Norge (8. trinn)	511	513	515
Danmark	566	582	586
Finland	580	564	579
Sverige	530	529	553
Bulgaria	410	435	497
Guatemala	408	434	457
Malta	491	521	456
Int. ICCS-gj.snitt	486	497	511

Kilde: Internasjonal rapport, tabell 6.5.

Tilgjengeligheten av de *samlede* ressursene listet i tabell 7.4 ser ut til å bety relativt lite for elevenes kunnskaper og ferdigheter i Norge og relativt lite i Norden som helhet. Den internasjonale gjennomsnittsskåren har bare en svak økning av resultater gjennom de tre kategoriene tilgjengelighet.

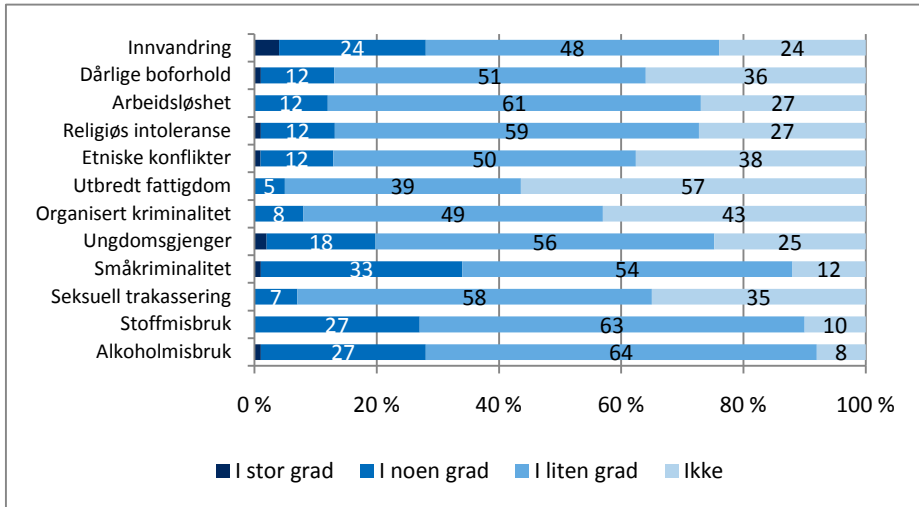
I noen land ser tilgjengeligheten imidlertid ut til å ha betydning. Det gjelder land som Bulgaria og Guatemala der det er relativt store forskjeller. Men det finnes også kontrære resultater slik som på Malta. Her kan det spille inn at Malta er et av Europas minste og også Europas tettest befolkede land. Der er ikke avstanden *til noe* stor.

Kanskje indikerer en svak sammenheng mellom eksterne ressurser og skår på kunnskaper og ferdigheter at det som skjer på skolen, er viktigere enn det som er rundt skolen. En annen faktor som også indikerer svar på det, kommer i neste avsnitt hvor skoleleders oppfatning av de sosiale spenningene i skolens nærrområde kartlegges og analyseres.

7.5 Oppfatninger av sosiale spenninger i lokalmiljøet

Sosiale spenninger i skolers nærrområder kan ha innvirkning på elevenes resultater, holdninger og engasjement. Figur 7.1 gir en oversikt over mulige kilder til slike spenninger og over hvordan skolelederne i de norske skolene svarte på dette spørsmålet. I tabell 7.6 følger en sammenligning der vi ser på variasjoner i utvalgte land i skår for kunnskaper og ferdigheter når spenningen kan karakteriseres som henholdsvis *lav*, *middels* eller *høy*.

Figur 7.1 Kilder til sosiale spenninger i området der skolen ligger. Prosent.



I all hovedsak synes disse kildene til mulige sosiale spenninger å være lite forekommende i områder der norske skoler ligger. Rundt en av fire av de norske skolene krysser av for at innvandring, stoffmisbruk og alkoholmisbruk i noen grad kan bidra til spenninger. Høyest avkrysning får småkriminalitet som 33 % av skolelederne opplever spenningsskapende i noen grad.

I et internasjonalt perspektiv er den norske graderingen for spenning lav. I mange land er det helt andre tall på *i stor grad* og *i noen grad*. Internasjonalt er gjennomsnittandelen for *dårlige boforhold* 26 %, *arbeidsløshet* 45 % og *utbredt fattigdom* 25 %.

I studien har en undersøkt virkningen av sosiale spenninger for deler av den demokratiske beredskapen. I hvilken grad ser sosiale spenninger ut til å virke inn på prestasjonene til elevene på skolene? En deling av skoleleders rapportering i *lav spenning*, *middels spenning* og *høy spenning* og en analyse av elevresultater på testen i de nordiske og noen andre utvalgte land, kan gi noen indikasjoner.

Antakelsen vil være at med økende spenning synker skåren på kunnskaper og ferdigheter. Vi vet imidlertid fra andre analyser at elevenes hjemmebakgrunn og hjemmemiljø virker inn på deres skår for kunnskaper og ferdigheter. Er det slik at analysene her gir antydninger som forsterker eller svekker dette? Tabell 7.6 gir noen antydninger.

ICCS-gjennomsnittet gir grunnlag for å si at i mange land må det være slik at sosiale spenninger har betydning og påvirker skår for kunnskaper og ferdigheter direkte eller indirekte. Internasjonalt er forskjellen mellom skår for elever fra skoler med lav spenning og høy spenning nær et kvart standardavvik.

I Norge ser ikke skolens spenningsgrad ut til å bety noe som helst for resultatene på skolen. Men hovedårsaken til dette ligger nok i norske skolelederes rapportering av gjennomgående lave spenninger i skolens nærområder. I Danmark synes bildet å være annerledes. Der er forskjellen godt over det internasjonale gjennomsnittet. Det er kanskje en antydning om et noe mer segregert samfunn enn det norske. For Finland synes det som i Norge ikke å bety noe, mens det ser ut til å bety litt i Sverige.

Tabell 7.6 Skår på kunnskaper og ferdigheter (8. trinn) etter tredeling av tilbøyeligheten til sosiale spenninger – lav, middels og høy.

Land	Lav spenning	Middels spenning	Høy spenning	Forskjell mellom lav og høy
ICCS-gjennomsnitt	513	503	486	27
Norge (8. trinn)	516	517	510	6
Danmark	597	577	560	37
Finland	572	583	575	-3
Sverige	548	536	529	19
Bulgaria	482	479	433	49
Tsjekkia	514	506	506	8
Estland	545	525	495	50
Slovenia	516	517	513	3

Kilde: Internasjonal rapport tabell 6.7

I land som Bulgaria og Estland ser forskjeller i de sosiale spenningsene ut til å være en betydningsfull forklaringsfaktor for forskjeller i skår for kunnskaper og ferdigheter mellom skoler. Men Slovenia er tatt med for å vise at det ikke er noe enhetlig bilde av dette i land med fortid som del av det kommunistiske Øst-Europa. I Slovenia som i Norge synes spenningsene å være nær uten betydning.

7.6 Betydningsfulle temaer og tilnærminger i demokratiundervisningen

Skolelederne ble bedt om å rangere hvilke temaer og tilnærminger de mente var viktigst i undervisning om demokrati og samfunnsborgerskap. Rangeringen ble gjennomført ved at skolelederen skulle krysse av for *de tre* – og *bare tre* – temaene og tilnærmingene som vedkommende regnet som de viktigste. I oppstillingen i tabell 7.7 er de to første temaene knyttet til *kunnskaper* (fremme kunnskaper om), de tre neste til *ferdigheter* (forsvare standpunkt, tenke kritisk og uavhengig og konfliktløsning). De to siste gruppene av temaer og tilnærminger er knyttet til *arbeid for miljø* og mot rasisme og til slutt å forberede mer direkte for *deltakelse* i lokalsamfunn, skolens liv og framtidig politikk.

Tabell 7.7 Skoleleders rangering av hvilke temaer og tilnærminger som er viktigst i undervisning om demokrati og medborgerskap.

	Int. ICCS gj.snitt	Norge	Danmark	Finland	Sverige
Fremme kunnskap om politiske og sivile institusjoner	42	54	54	47	21
Fremme kunnskap om borgeres rettigheter og plikter	66	35	43	44	79
Fremme evne til å forsvare sitt eget standpunkt	15	8	7	9	16
Fremme elevenes kritiske og uavhengige tenkning	55	64	81	84	89
Utvikle elevenes ferdigheter og kompetanse i konfliktløsning	33	34	46	36	23
Fremme respekt for og bevaring av miljøet	31	21	15	49	24
Gi støtte til utvikling av effektive strategier for kampen mot rasisme og utstøting	8	31	15	6	31
Fremme elevenes deltakelse i lokalsamfunnet	18	22	13	10	1
Fremme elevenes deltakelse i skolens liv	18	22	4	10	13
Forberede elevene for framtidig politisk deltakelse	12	9	23	4	3

I alle de nordiske land rangeres ferdigheten stimulering og fremme av elevenes evne til *kritisk og uavhengig tenkning* aller viktigst som tilnærming i demokratiundervisningen. Men denne rangeringen kamuflerer i noen grad betydelige nordiske forskjeller. Mer enn åtte av ti skoleledere i Finland, Danmark og Sverige framhever slik undervisning som det aller viktigste. Det synes viktigst også i Norge, men blant en mindre andel av skolelederne.

Det som norske skoleledere oftere krysser av for, er betydningen av opplæring til deltakelse. Flere av de norske skolelederne enn lederne i de andre nordiske land mener at *deltakelse* i lokalsamfunnet og skolens liv er viktige tilnærminger. Flere danske skoleledere enn i de andre nordiske land ser trening i framtidig politiske *deltakelse* som viktigst.

Internasjonalt synes det å fremme *kunnskap om* å bli regnet som en svært viktig tilnærming til demokratiundervisningen. Ser vi på svarandelen for de to spørsmålene – *kunnskaper om borgernes plikter og rettigheter* og *kunnskaper om politiske og sivile institusjoner* – blir det internasjonale gjennomsnittet høyt. Også i de nordiske land er tilnærminger i form av *å fremme kunnskap om* regnet som svært viktige, men høyest skårer den mer ferdighetspregede tilnærmingen *å fremme kritisk og uavhengig tenkning*. Svenske skoleledere skiller

seg imidlertid ut ved å legge vekt på *kunnskaper om plikter og rettigheter* særlig sterkt.

Mange av de finske skolelederne, og langt flere enn i andre nordiske land, krysser av for betydningen av å fremme *respekt for og bevaring av miljøet*. Uttrykker dette større miljøutfordringer og en høyere bevissthet rundt miljøspørsmål blant finske skoleledere enn vi ellers finner i de nordiske land? Kanskje kan noe av forklaringen være å finne i spenninger mellom finske lokal-samfunn og det finske skogbruket. Følgende sitat fra en finsk lærebok i geografi for ungdomstrinnet peker på et mulig spenningsforhold:

*Skogsindustri og skogbruket har varit en av de värsta miljöförstörarna i Finland.
(Fra læreboka Uppdrag Finland, side 96)*

Det kan synes som om skolelederne lar være å gi støtte til fremme av mange gode formål i og viktig undervisning i skolen. Det skyldes neppe motvilje mot dette, men studiens forsøk på å fange opp det som regnes av dem som *aller viktigst*. Studien er designet slik at selv om en skoleleder mener at det er viktig å fremme elevdeltakelse og forberede for framtidig aktivitet, så tvinges vedkommende til å nedprioritere sitt standpunkt til fordel for det som han eller hun anser som enda viktigere.

7.7 Hensyn til elevenes meninger

Skolelederne ble også bedt om å karakterisere elevenes innflytelse på skolen og gjorde det ved å ta stilling til i hvilken grad de mente det ble tatt hensyn til elevenes meninger når det ble tatt avgjørelser på viktige områder for skolen. Tabell 7.8 viser svarfrekvensen for de fem områdene de ble spurt om:

Tabell 7.8 Skoleleders oppfatning av hensyn til elevers meninger på skolen. Prosent.

I hvilken grad blir det tatt hensyn til elevenes meninger	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke
Lærebøker og læremidler	0	18	64	18
Timeplaner/ukeplaner	1	48	47	5
Klasse- og grupperegler	69	30	1	0
Skolereglement	23	67	11	0
Aktiviteter på skolen utenfor vanlig undervisningstid	32	38	24	6

Norske skoleledere mener at elevene særlig har innflytelse på klasse- og grupperegler og skolereglementet. Dette indikerer nok at dette er saker som blir lagt fram for elevene til rådføring og beslutninger regelmessig i norske skoler. Hele 70 % mener at elevene også blir tatt hensyn til når det gjelder aktiviteter på skolen utenfor vanlig undervisningstid.

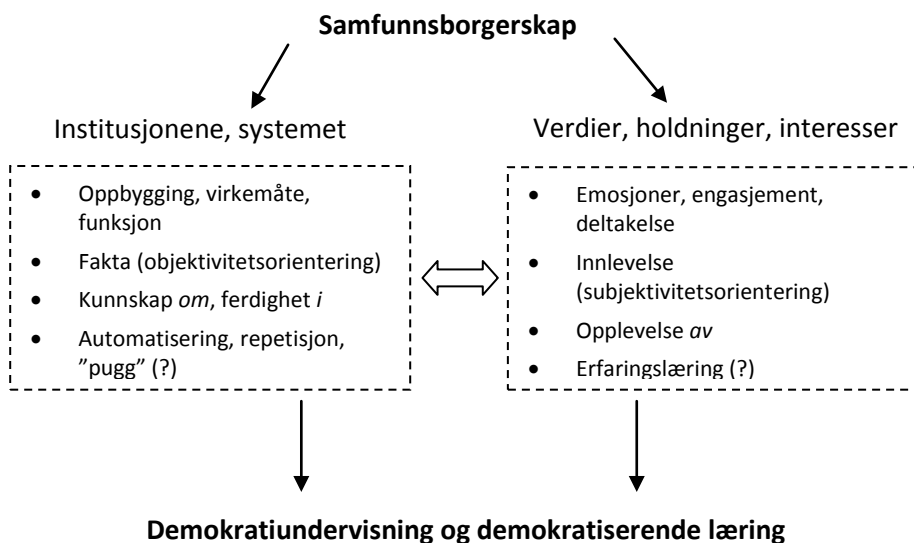
I relativt stor grad samsvarer skoleledernes svar med de svar elevene ga på lignende spørsmål. Også elevene opplever i liten grad at de blir tatt hensyn til

når det gjelder skolens valg av lærebøker og læremidler. Når det gjelder å bli hørt om timeplanen og/eller ukeplanen, mener både skolelederne og elevene at dette i noen grad finner sted.

7.8 Lærerne og undervisningen til samfunnsborgerskap

Figur 7.2 antyder en skjematisk modell over demokratiundervisningens hovedkomponenter: en kunnskaps- og ferdighetsside (institusjonene, systemet) og en verdi- og opplevelsesside (verdier, holdninger, interesser). Den stikkordmessige konkretiseringen av hovedkomponentene er forutsetninger for hverandre i undervisning som ønsker å utvikle elevenes samfunnsborgerskap – i den hensikt å nærme seg det som er målet med opplæringen: *erkjennelse og opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse* (Læreplanen K06 Generell del). Et slikt mål inviterer i praksis til variert bruk av arbeidsmåter i undervisningen for å kunne stimulere begge sider av elevenes demokratiske bevissthet.

Figur 7.2



I ICCS-studiens teoretiske rammeverk formuleres blant annet følgende forskningsspørsmål og presiseringer:

Hvilke aspekter ved skole og utdanningssystemer er relatert til prestasjoner og holdninger knyttet til demokrati og medvirkning?

- *Den generelle tilnærmingen til utdanning om demokrati og medborgerskap, læreplaner og/eller programmets innholdsstruktur og iverksetting*
- *Undervisningspraksis som oppmuntrer til høyere grads tenkning og analyse i relasjon til demokrati og medborgerskap*

I sammenheng med lærernes rolle er det særlig punkt to under hovedspørsmålet som får oppmerksomhet. Selv om ICCS som nevnt ikke studerer læreres *faktiske* virksomhet og konkrete praksis i demokratiundervisningen i klasserommet, viser studien til viktige egenrapporterte trekk i lærernes selvforståelse i arbeidet med demokrati og medborgerskap.

7.8.1 Lærernes bakgrunn

Hvis vi ser lærerne under ett, er det i overkant av 700 lærere som har deltatt i undersøkelsen – 58 % er kvinner og 42 % menn. 54 % er over 40 år og 2 % under 25. Litt under 40 % av lærerne underviser i samfunnsfag på 8. trinn. I denne gruppen er kjønns- og aldersfordelingen omtrent den samme som for alle lærerne. De som underviser i samfunnsfag på 8. trinn, har fått seks ekstraspørsmål om spesifikke arbeidsmåter, vurderingsformer og beherskelse av demokrati-relaterte emner – basert på en forestilling om at denne undervisningen har et særskilt ansvar for elevenes sosialisering til demokratisk medborgerskap. I lærergruppen som underviser i samfunnsfag på 8. trinn, er det en tredel som underviser flest timer i dette faget.

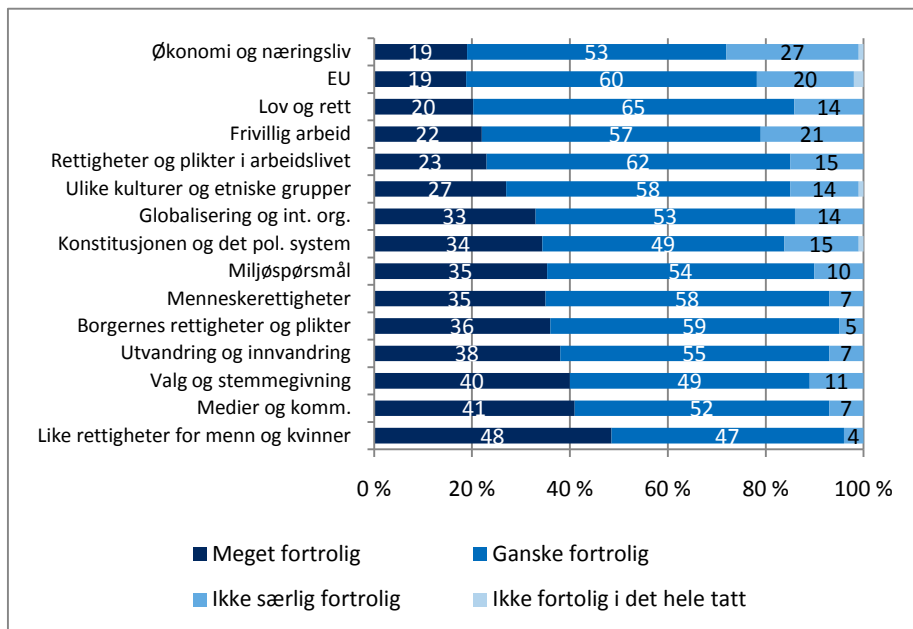
I den internasjonale rapporten er færre lærere tatt med. Samplingen på noen større skoler ble ikke korrekt gjennomført. I den norske analysen er alle lærerne tatt med. Kontroll viser intet avvik mellom lærerne fra mindre skoler og større skoler.

7.8.2 Fortrolighet med emner i demokratiundervisningen

”Gode lærere er den viktigste suksessfaktor i skolen,” sa kunnskapsministeren på pressekonferansen ved offentliggjøringen av PISA 2009 (Halvorsen 2010). En større studie som omfatter flere enn 800 metaanalyser av elevenes læringsutbytte, støtter en slik oppfatning (Hattie 2009). Det er likevel ikke noen enkel oppgave å definere *den gode lærer* entydig. Oppfatningene av det varierer mellom skolepolitiske og pedagogiske standpunkter og ideologier, mellom kunnskaps- og vitenskapsteoretiske posisjoner og mellom forskjeller i erfaringer som vinnes gjennom daglig deltakelse i undervisning. Tre trekk ved den gode lærer fortøner seg likevel viktige: 1) faglig dyktighet, 2) dramaturgisk beherskelse og 3) didaktisk fantasi (Fjeldstad 2007). De tre elementene ”tvinner seg inn i hverandre og gir farge og glød” til lærerens undervisning (Imsen 2005). Dramaturgi, forstått som arbeids- og klasseledelse, og didaktisk fantasi hviler likevel på lærerens faglige trygghet og nærkontakt med de emner undervisningen omfatter. Her presenteres noen holdepunkter for hvor fortrolige lærerne i ICCS-studien er med *faglige* emner i demokratiundervisningen. Der-

etter ser vi på deres bruk av arbeidsmåter og vurderingsformer. For å få et bedre bilde av hva lærerne sier seg *meget* og *ganske* fortrolig med, er figur 7.3 ordnet etter stigende fortrolighet.

Figur 7.3 *Hvor fortrolig er du med å undervise i følgende emner? Prosent.*



I Norge er flest lærere meget fortrolige med temaet *like rettigheter for menn og kvinner*, og færrest er meget fortrolige med *økonomi og næringsliv*. Det vil være forhastet å trekke slutninger bare på grunnlag av lærernes selvbilder, men vi minner om at de norske elevene gjennomsnittlig er svært likestillingsorientert (kapittel 3), og at de gjennomsnittlig løser oppgaver om økonomi i kunnskapstesten relativt dårlig (kapittel 4). I mylderet av mulige sammenhenger mellom undervisning og elevholdninger og elevprestasjoner, er det slett ikke sikkert at den nevnte forbindelsen overhodet er pålitelig (kapittel 9). ICCS har heller ikke data som kan bekrefte eller avkrefte slike sammenhenger. I kategorien for det ubestemt mulige er det likevel interessant å søke etter kunnskap om forholdet mellom lærernes tematiske fortrolighet og elevenes ”visible learning”. Hattie hevder for eksempel å kunne påvise en sterk effekt av lærerens kognitive strategier i form av ”instructional quality” og av ”direct instruction”, samt av spørsmål, klargjøring, repetisjon og oppsummering (Hattie, op.cit.). Lærerens dramaturgiske beherskelse av slike strategier vil i sin tur være nær knyttet til nettopp faglig fortrolighet med de emnene undervisningen skal ivareta.

Det slående ved lærernes fortrolighetsprofil er at det store flertallet rapporterer at de er *meget* eller *ganske fortrolige* med alle emnene i figuren. Emnene lærerne tar stilling til, er svært relevante for utviklingen av en demokratisk beredskap. Derfor er det grunn til å glede seg over at så mange lærere mener at de er så fortrolige med emnene som de gir uttrykk for. I underkant av 30 % er mindre fortrolige med *økonomi*. I overkant av 20 % er mindre fortrolige med *EU* og *frivillig arbeid*. I en norsk sammenheng kan det være uklart hva *frivillig arbeid* innebærer rent skolefaglig, og EU er som tidligere nevnt ikke eksplisitt et emne i grunnskolens læreplan for samfunnsfag.

Kan vi finne noen reglemessighet i lærernes fortrolighet med emnene? En faktoranalyse som deler materialet i to kategorier (se kapitlene 9 og 10), tyder på at lærere som er fortrolige med å undervise i *menneskerettigheter*, også er fortrolige med de sju emnene *ulike kulturer/etniske grupper*, *globalisering*, *miljøspørsmål*, *utvandring/innvandring*, *like rettigheter for menn/kvinner*, *medier/kommunikasjon* og *frivillig arbeid*. Lærere som er fortrolige med *valg og stemmegivning*, er også fortrolige med de fem emnene *økonomi/næringsliv*, *rettigheter/plikter i arbeidslivet*, *konstitusjon/politisk system*, *lov/rett* og *EU*. Ett av emnene, *borgernes rettigheter og plikter*, synes ikke å falle tydelig inn i noen av kategoriene. Det er mulig å ane en viss forskjell mellom lærerpreferanser i denne grupperingen av emner: Den første peker kanskje mot en form for *etnografisk-sosiologisk* emneorientering, den andre muligens mot en *institusjonell-statsvitenskapelig* orientering. Forskjeller i lærernes kunnskaps-syn henger ofte sammen med deres utdanningsbakgrunn og faglige sosialisering. Dette er variabler som kan ha betydning for tolkning av læreplanene og for den konkrete utformingen av undervisningen. ICCS gir imidlertid ikke data for lærernes utdanning. Derfor er det ikke mulig å undersøke potensielle sammenhenger mellom faglig bakgrunn og emnepreferanser videre.

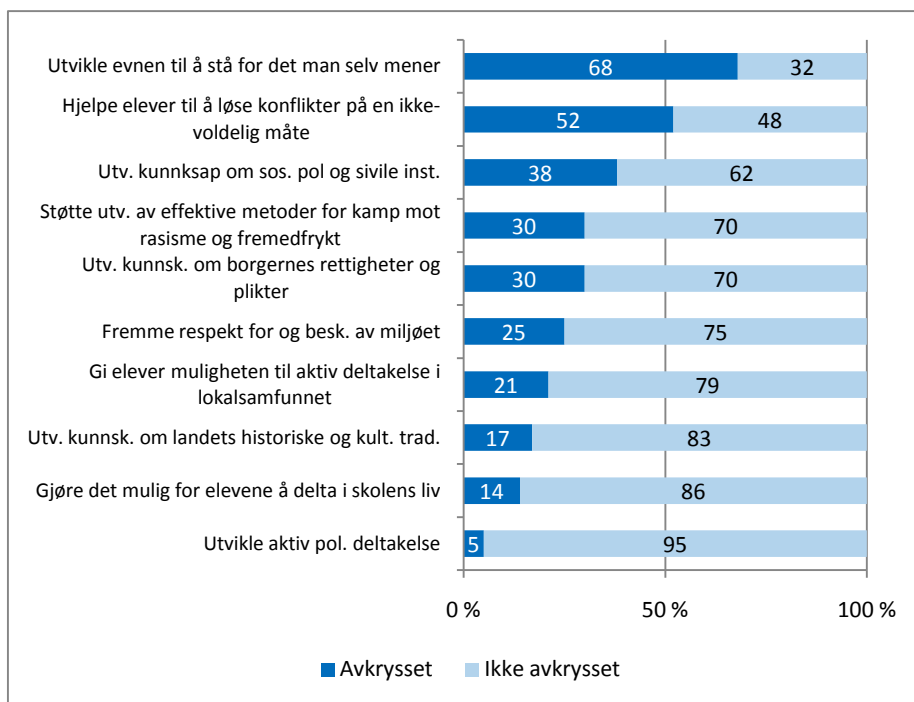
7.8.3 De viktigste målene for demokratiundervisningen

Lærerne er blitt spurt om hva de ser på som de viktigste målene for demokratiundervisningen på skolen. De ble bedt om å krysse av *de tre-* og *bare tre-*målene de så på som de viktigste blant følgende alternativer:

- a) *Utvikle kunnskap om sosial, politiske og sosiale institusjoner*
- b) *Fremme respekt for og beskyttelse av miljøet*
- c) *Utvikle evnen til å stå for det man selv mener*
- d) *Hjelp elever til å løse konflikter på en ikke-voldelig måte*
- e) *Utvikle kunnskap om borgernes rettigheter og plikter*
- f) *Gi elever muligheten til aktiv deltakelse i lokalsamfunnet*
- g) *Utvikle kunnskap om landets historiske og kulturelle tradisjoner*
- h) *Gjøre det mulig for elevene å delta i skolens liv*
- i) *Støtte utviklingen av effektive metoder for kamp mot rasisme og fremmedfrykt*
- j) *Utvikle aktiv politisk deltakelse*

Alternativ g) utvikle kunnskap om landets historiske og kulturelle tradisjoner er ved en feil blitt stående uforandret fra en tidlig versjon av lærerspørreskjemaet. Det skulle ha vært erstattet med dette: *fremme elevenes kritiske og uavhengige tenkning*. Det korrekte alternativet unngikk endring i både i den nasjonale og den internasjonale oversettelseskontrollen av skjemaet. De norske lærernes svar på spørsmålsbatteriet blir av den grunn ikke presentert i den internasjonale rapporten. Det korrekte spørsmålet ble imidlertid stilt til skolelederne (se tabell 7.7).

Figur 7.4 Hva ser du på som de viktigste målene for demokratiundervisningen på skolen? Rangert etter hyppighet i avkrysningene.



Sju av ti lærere oppgir at de betrakter utvikling av *evnen til å stå for det man selv mener*, som demokratiundervisningens viktigste mål. Det er nærmest gledelig at en så stor andel av lærerne slutter opp om det. Et slikt mål er essensielt og nærer en av demokratiets kjerneverdier – behovet for mangfoldet i synspunkter og perspektiver, basert på ”*styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye av for andres meninger*”, slik det er formulert i den generelle delen av læreplanen.

På bakgrunn av skolens aktive og omfattende toleransearbeid, både gjennom den kontinuerlige undervisningen og gjennom aksjonspreget virksomhet, er det kanskje noe overraskende at i underkant av en tredel krysser av for å

støtte utviklingen av effektive metoder for kamp mot rasisme og fremmedfrykt. Men slik alternativet er formulert, innebærer det et svært vanskelig mål: Det er tvilsomt om det isolert sett finnes ”effektive metoder” for å bekjempe rasisme og fremmedfrykt, selv om skolen aldri så mye tar på seg rollen som samfunnets stumtjener for dette sakskomplekset (Vogt 1997). I tillegg kan det være at mange lærere oppfatter *kampaspektet* ved formuleringen som noe fremmed og som eksplisitt politisert. Noe av den samme betraktningen ligger muligens bak den lave oppslutningen om alternativet *utvikle aktiv politisk deltakelse*. Politisk deltakelse er selvsagt ønskelig som et mål for utviklingen av samfunnsborgerskapet, men det er jo mulig at lærerne ikke ser dette som noe ”her og nå”-mål.

Det er vanskelig å si om lærerne har gjort sine prioriteringer med tanke på vurdering av ”måloppnåelse”, men det er åpenbart at mange av alternativene de tar stilling til, er svært vanskelige å vurdere, både med og uten karakter.

Det er ikke store forskjeller mellom kvinner og menn i oppfatningen av de viktigste målene for demokratiundervisningen. Men noen flere kvinnelige lærere krysser av for 3, 4, 8 og 9, og flere mannlige lærere krysser av for 1, 2, 5, 6, 7 og 10. På to av dem, 3 og 7, var forskjellen 10 prosentpoeng.

7.8.4 Fortrolighet med arbeidsmåter

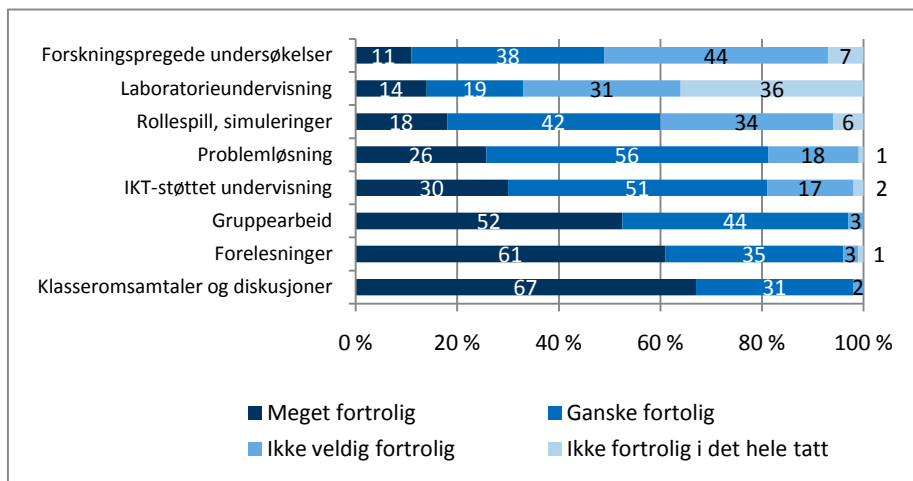
Beherskelse og variert bruk av arbeidsmåter utgjør et av de viktigste grepene i en lærers didaktiske repertoar. Samtidig er begrepsbruken på dette området lite entydig. Ord som arbeidsmåter, organiseringsformer og undervisningsprinsipper brukes om hverandre, ofte for å betegne noe av de samme: Er for eksempel *gruppearbeid* og *klasseromssamtale* arbeidsmåter (det vil si et grep for å stimulere elevenes tankevirksomhet), organiseringsformer (det vil si en fysisk ordning av elevene i klasserommet) eller et prinsipp for gjennomføring av undervisning (for eksempel knyttet til måter å motivere eller aktivisere på)? Det vesentlige er likevel at lærerens kjennskap til elevforutsetningene bør styre valgene innenfor denne didaktiske kategorien: Hvilken *framgangsmåte* kan tenkes å være mest gunstig for det aktuelle lærestoffet?

Figur 7.5 gir en oversikt over hvor fortrolige (trygge) lærerne generelt er med å bruke de arbeidsmåtene og ”tilnærmingene” som inngår i undersøkelsen.

Med utgangspunkt i kategorien ”meget fortrolig” ser lærerne ut til å være mest fortrolige med *klasseromssamtaler*, *forelesninger* og *gruppearbeid* og minst fortrolige med *rollespill/simuleringer*, *laboratorieundervisning* og *forskningspregede undersøkelser*. Lærere som underviser flest timer i naturfag, er naturlig nok vesentlig mer fortrolige med laboratorieundervisning og forskningspregede undersøkelser: Slår man kategoriene ”meget fortrolig” og ”ganske fortrolig” sammen, er det henholdsvis 86 % og 79 % av naturfaglærerne som gir uttrykk for å være fortrolige med disse to arbeidsmåtene. Derimot er det ingen forskjell mellom denne gruppen og ”alle” når det gjelder å være ”meget fortrolig” med ”problemløsning” som arbeidsmåte (heller ikke sam-

menlignet med dem som underviser flest timer i matematikk). Det er antagelig uklart for mange lærere hva en slik arbeidsmåte egentlig innebærer.

Figur 7.5 *Hvor fortrolig er du med å bruke følgende arbeidsmåter og tilnærminger (på 8. trinn). Alle lærere. Prosent.*



Ser man de to positive fortrolighetskategoriene under ett, er det slående at lærerne i undersøkelsen oppfatter seg som gjennomgående fortrolige med de fleste arbeidsmåtene – selv om det er uklart hva de kan tenkes å legge i sekke-kategorien ”ganske fortrolig”.

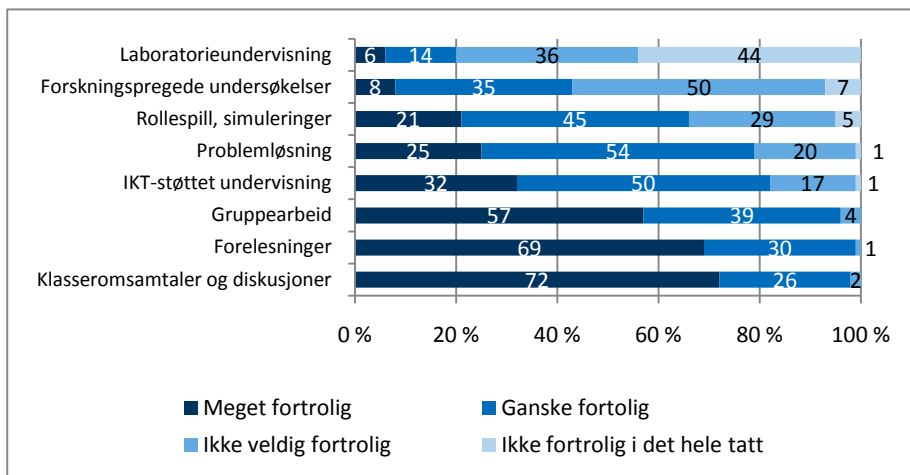
Internasjonalt er det laget en samlevariabel for lærernes fortrolighet med arbeidsmåtene (metodene) i figur 7.5. Som i alle andre samlevariabler i studien er gjennomsnittet satt til 50 skalapoeng og standardavviket til 10 poeng. Gjennomsnittsskår for fortrolighet med metodene hos de norske lærerne på 8. trinn, er 48 og standardavviket 7 poeng. Det er vanskelig å tilskrive forskjellen fra gjennomsnittet noe betydningsinnhold, blant annet fordi metodene innbyrdes er så ulike. La det likevel være nevnt at blant finske og danske lærere (fortrolighetskår henholdsvis 48 og 46) oppgir langt flere at de er fortrolige med *forskningspregede undersøkelser* (73 % og 70 % mot 49 % i Norge). De danske lærerne er også mer fortrolige med for eksempel *rollespill og simuleringer* enn de norske (70 % mot 50 %).

7.8.5 Lærerne som underviser i samfunnsfag på 8. trinn

I undersøkelsen blir spørsmålet om lærerens fortrolighet med de åtte arbeidsmåtene også stilt til lærerne som underviser i samfunnsfag på 8. trinn. Tanken er at samfunnsfaglærerne forvalter undervisning som i særlig grad arbeider med temaer egnet til å stimulere utviklingen av et demokratisk samfunnsborgerskap. En slik antagelse kan nok diskuteres, jamfør kapittel 4. Men hvis

den har noe for seg, er det mulig at demokratiundervisningen ville kunne profitere på lærernes fortrolighet med spesifikke arbeidsmåter. Svarfordelingen vises i figur 7.6.

Figur 7.6 *Hvor fortrolig er du med å bruke følgende arbeidsmåter og tilnærminger (på 8. trinn). Samfunnsfaglærere. Prosentfordeling*



Fortrolighetsmønsteret er omtrent det samme for samfunnsfaglærerne som for lærerne som helhet, med et par forskjeller: Samfunnsfaglærerne er i enda mindre grad fortrolige med *forskningspregede undersøkelser* enn hele lærergruppen, men mer fortrolige med *rollespill og simuleringer*. Samtidig er en noe større andel ”meget fortrolige” med *gruppearbeid og klasseromssamtaler og diskusjoner*. Fra et demokratididaktisk synspunkt er det siste på mange måter gledelig, for så vidt som slike arbeidsmåter kan tenkes å ta vare på deliberasjonen og samtaledemokratiet som helt sentrale elementer i utviklingen av elevenes samfunnsborgerskap (Englund 2004).

Forskningspregede undersøkelser synes å ha en relativt lav status i samfunnsfaglærernes repertoar. Det kan være at betegnelsen signaliserer en arbeidsmåte som forbindes med *naturvitenskapelige* undersøkelser, og at den derfor – sammen med laboratorieundervisning – ikke inngår i disse lærernes utdanningsbakgrunn og didaktiske trening. Samtidig kan *forskningspregede undersøkelser* være framgangsmåter som er legitime og ønskelige i demokratiundervisningen, forstått som kvantitative og kvalitative metoder for systematisk å innhente og tolke informasjon. I dagens situasjon er det nærliggende å se slike undersøkelser i kombinasjon med IKT-støttet undervisning som lærerne synes å være enten ”meget” eller ”ganske fortrolige” med. *Forskningspregede undersøkelser* av den typen vil nettopp kunne være med på å utvikle resonnements- og analyseferdigheter som inngår i elevenes demokratiske dannelse. Dette temaet behandles nærmere i kapittel 11 om implikasjoner.

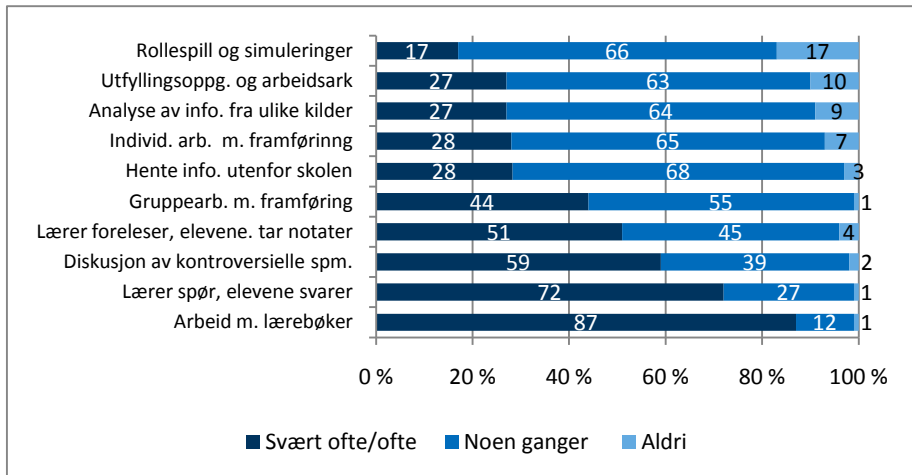
7.8.6 Bruk av arbeidsmåter i demokratiundervisningen

Samfunnsfaglærerne blir også bedt om å oppgi hvor ofte ti oppgitte arbeidsmåter forekommer i demokratiundervisningen på 8. trinn. Arbeidsmåtene er disse:

- a) Elevene arbeider med prosjekter som innebærer at de henter informasjon utenfor skolen.
- b) Elevene arbeider med lærebøker.
- c) Elevene arbeider med utfyllingsoppgaver og arbeidsark.
- d) Elevene arbeider i grupper med forskjellige temaer som skal framføres.
- e) Elevene arbeider individuelt med forskjellige temaer som skal framføres.
- f) Elevene deltar i rollespill og simuleringer.
- g) Læreren stiller spørsmål, og elevene svarer.
- h) Læreren foreleser, og elevene tar notater.
- i) Læreren bruker diskusjoner om kontroversielle spørsmål i klassen.
- j) Elevene undersøker og analyserer informasjon fra ulike kilder.

Svaralternativer var: *Aldri*, *Noen ganger*, *Ofte* og *Svært ofte*. I figuren er svaralternativene gruppert i omvendt rekkefølge fra venstre til høyre.

Figur 7.7 *Hvor ofte forekommer følgende arbeidsmåter i demokratiundervisningen i dine klasser på 8. trinn?*



Det framgår av figur 7.7 at alle oppgitte arbeidsmåter blir tatt i bruk i demokratiundervisningen. Det kan tyde på at det tas tilstrekkelig hensyn til et nøkkelpunkt i relasjonen mellom undervisning og læring, nemlig variasjon. Hvordan variasjonen faktisk utformes, og hvordan den eventuelt bidrar til elevenes

læringsstrategiske repertoar og til deres metakognisjon (Hopfenbeck 2006), er det imidlertid umulig å si noe om.

Det er interessant at nesten alle lærerne oppgir at de bruker *diskusjon av kontroversielle spørsmål* så hyppig som svarene kan tyde på. I teorier om demokratiundervisning har dette grepet vært trukket fram som et særlig nyttig skolebidrag til utvikling av demokratiske kjerneverdier. Det dreier seg om evnen til å se at det finnes forskjellige meninger, perspektivrikdom, empati, verdimangfold og kanskje på lengre sikt respekt for det bedre argumentet (Vogt 1997; Englund 2004; Habermas 2005). Men også det som noe nedsettende har vært karakterisert som ”tradisjonelle” arbeidsmåter, synes å ha en stor plass i demokratiundervisningen, som arbeid med lærebøker, forelesninger og lærerstyrte spørsmål- og svarsekvenser.

Kan det spores noe mønster i lærernes preferanser for bruk av arbeidsmåter? En faktoranalyse tyder på at typer av arbeidsmåter henger sammen med hverandre i to faktorer. Den ene faktoren inneholder seks av arbeidsmåtene: *prosjekter og innhenting av informasjon utenfor skolen, gruppearbeid med framføring, individuelt arbeid med framføring, rollespill og simuleringer, diskusjoner om kontroversielle spørsmål og undersøkelse/analyse av informasjon fra ulike kilder*. Den andre faktoren inneholder fire arbeidsmåter: *arbeid med lærebøker, arbeid med utfyllingsoppgaver/arbeidsark, lærer spør/elevene svarer og lærerforelesninger*.

På bakgrunn av informasjonen i figur 7.7 må den kategoriseringen ikke forstås som at noen lærere og elever *bare* arbeider innenfor den ene eller den andre kategorien. Det kan likevel være at lærere foretrekker, oftere tar i bruk og begrunner nytten av visse arbeidsmåter framfor andre.

7.8.7 Vurderingsformer i demokratiundervisningen

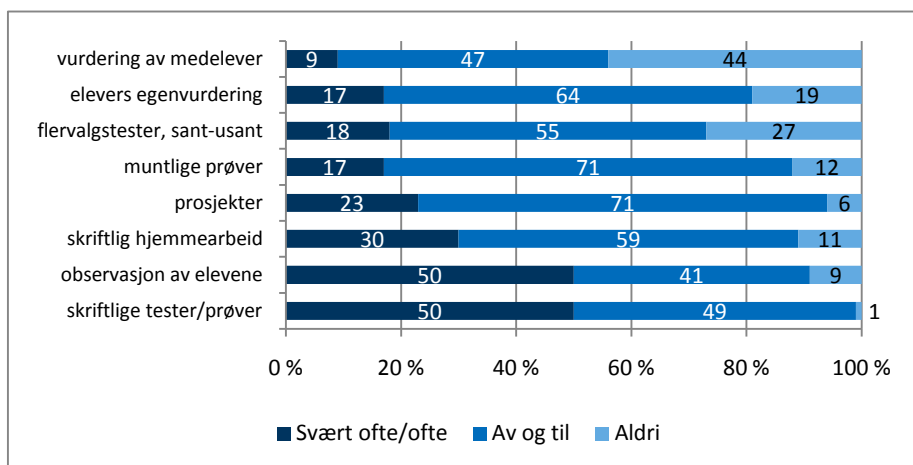
Lærerne ble spurt om hva slags vurderingsformer de bruker i demokratiundervisningen. Svaralternativene var: *Aldri, Av og til, Ofte og Svært ofte*. I figur 7.8 er svaralternativene gruppert i omvendt rekkefølge fra venstre til høyre .

På samme måte som for arbeidsmåter i demokratiundervisningen, ser det ut til at lærerne bruker et variert sett av vurderingsformer. *Skriftlige tester/prøver* og *observasjon* av elevene forekommer oftest og *vurdering av medelever* sjeldnest – selv om det er usikkert hva den enkelte lærer legger i svaralternativet *Av og til*.

Det er i positiv forstand overraskende at omkring 20 % av lærerne oppgir at de *ofte* eller *svært ofte* bruker *elevers egenvurdering* som vurderingsmåte. Avhengig av hvilken form den får, kan denne vurderingsmåten kanskje først og fremst oppfattes som et ledd i utviklingen av elevens læringsstrategier, det vil si som ”vurdering for læring” og ikke som et ledd i lærerens grunnlag for den formelle vurderingen. Muligens negativt overraskende er det at såpass få synes å ta *vurdering av medelever* i bruk. En grunn kan være at det er en vurderingsform som krever ganske mye av så unge elever som det her er snakk

om. Men det kan også være at formen er litt undervurdert av lærerne – særlig som ledd i utvikling og trening av ferdigheter på høyt taksonomisk nivå.

Figur 7.8 Når elevene i demokratiundervisningen på 8. trinn blir vurdert, hvor ofte bruker du da ...



En faktoranalyse av vurderingsformene i demokratiundervisningen peker i retning av at lærernes valg av vurderingstyper henger sammen. En faktor dannes av *skriftlige tester/prøver*, *flervalgstester*, *observasjon av elevene* og *skriftlig hjemmearbeid*. Den andre er satt sammen av *muntlige prøver*, *elevs egenvurdering*, *vurdering av medelever* og *prosjekter*.

Som eksempler på mulige sammenhenger mellom arbeidsmåter og vurderingsformer, kan det nevnes at arbeidsmåten *elevene arbeider med lærebøker* korrelerer moderat signifikant med vurderingsformen *skriftlige tester/prøver* ($r = 0,25$) og ikke-signifikant svært svakt negativt med vurderingsformen *prosjekter* ($r = -0,04$). Arbeidsmåten *rollespill og simuleringer* korrelerer svakt positivt med vurderingsformen *elevs egenvurdering* ($r = 0,23$).

Det er mulig at den første kategorien vurderingsformer er noe mer kontrollorientert enn den andre, som – hvis man skal være velvillig – har preg av en slags elevsentring eller utviklingsorientering. Begge formene har selv sagt sin plass i demokratiundervisningen. Og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som best kan bidra til å forme framtidige samfunnsborgere, er det umulig å besvare, fordi det alltid vil være en *”myriad of influences that best predict student progress”* (Mortimore 1997).

7.9 Hovedtrekk kapittel 7

- *På de fleste skolene opplever skolelederne lærerne som aktivt og oppmuntrende demokratiske.*
- *Skolelederne mener at norske elever deltar moderat i demokratirelaterte aktiviteter utenfor skolen.*
- *Sosiale spenninger i skolens nærområde ser ut til å forekomme relativt lite i Norge, og det lille som er, ser ut til å bety relativt lite for elevenes demokratirelaterte kunnskaps- og ferdighetskår.*
- *Norske og nordiske skoleledere gir høy preferanse til fremme av kritisk tenkning i undervisningen.*
- *Norske skoleledere mener at elevene blir tatt betydelig hensyn til når saken dreier seg om regler i klassen og skolereglementet. Også når det gjelder å bestemme tidsbruk utenfor regulær skoletid mener, skolelederne at det blir tatt hensyn til elevene.*
- *Norske lærere er meget fortrolige eller ganske fortrolige med de aller fleste emnene som inngår i demokratiundervisningen. To unntak fra dette gjelder deres fortrolighet med emnene økonomi og næringsliv og EU.*
- *Lærernes fortrolighet med emnene synes å falle i to hovedkategorier: en som er orientert mot sosiologisk-etnografiske emner, og en mot institusjonelt-statsvitenskapelige emner.*
- *Flertallet av lærerne mener at utvikling av evnen til å stå for det man selv mener, er det viktigste målet for demokratiundervisningen på skolen, og at utvikling av aktiv politisk deltakelse er det minst viktige.*
- *Lærerne er gjennomgående fortrolige med et variert sett av arbeidsmåter i demokratiundervisningen på 8. trinn, men relativt få er fortrolige med "forskningspregede undersøkelser".*
- *Lærerne oppgir at de bruker et variert sett arbeidsmåter i demokratiundervisningen. "Arbeid med lærebøker" forekommer oftest og "rollespill og simuleringer sjeldnest".*
- *I vurderingsarbeidet i demokratiundervisningen bruker lærerne oftest "skriftlige prøver" og "observasjon av elevene".*

KAPITTEL 8

Analyser av mindre grupper elever

Rolf Mikkelsen, Jon Lauglo og Dag Fjeldstad

I dette kapitlet analyseres mindre grupper av elever som gjennom oppgaveløsninger og svar på bakgrunnsspørsmål skiller seg noe fra hovedmønstre i svarfordelingene. Det gjelder elever som gjør relativt mye lekser, "lekseleserne", elever som ser og bruker TV, DVD og PC mye, "skjermfolket", elever som er villige til å ta i bruk ulovlige midler for å protestere mot noe de mener er galt, "de ulydige", og elever som har innvandringsbakgrunn. De siste er elever født utenfor Europa eller elever med foreldre født utenfor Europa. I analysen vurderes det om disse gruppene har spesielle kjennetegn, og i hvilken grad de har en demokratisk beredskap som tilsvarer eller avviker fra hovedgruppen av elever.

8.1 Aktiviteter utenfor skolen

I ICCS-studien antar en at også elevenes aktiviteter utenfor skolen påvirker deres demokratiske beredskap. Det kan ha betydning for slik beredskap hvor mye tid som brukes til lesning av lekser og lesning generelt, hvor mye tid som brukes til forskjellige skjermmedier som TV og internett, og hvor mye tid elevene bruker på kontakt med og samvær med venner.

Elevene fikk derfor spørsmål om hvor mye tid de anslår at de bruker daglig i minutter og/eller timer på en rekke aktiviteter utenfor skoletiden. Svarene på noen av disse spørsmålene er rapportert eller brukt i kapitlet om sammenhenger i studien.

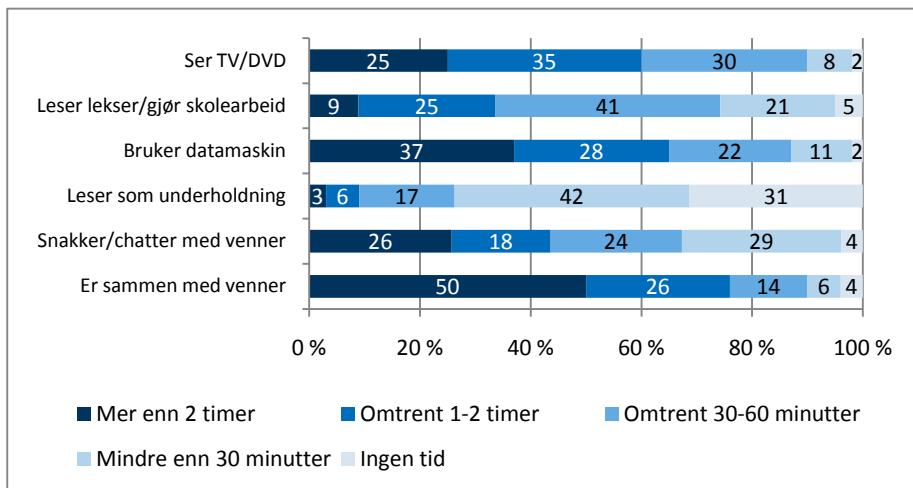
I første del av dette kapitlet analyseres betydningen som bruk av TV, lekselesning, bruk av datamaskin, generell lesning og telefonkontakt med venner kan ha for forskjellige sider av elevenes demokratiske beredskap. Synes forskjellig tidsbruk å ha betydning for deres kunnskaper og ferdigheter, holdninger, oppfatninger eller engasjement?

Elevene fikk fem svaralternativer fra *ingen tid* til *mer enn 2 timer* knyttet til utsagn om aktiviteter utenfor skolen. Slik var seks av utsagnene formulert:

- *ser på TV, video eller DVD som underholdning*
- *leser leker eller gjør skolearbeid*
- *bruker datamaskin eller internett som underholdning*
- *leser for underholdning*
- *snakker/chatte med venner i telefon eller på internett (inkludert å sende tekstmeldinger)*
- *er sammen med venner*

I figur 8.1 er svarene til elevene på 9. trinn gjengitt og fordelt på fem alternative svar.

Figur 8.1 Bruk av tid utenfor skolen. 9. trinn. Prosent.



Tre av fire elever på 9. trinn svarer at de leser leker eller gjør skolearbeid *mer enn 30 minutter daglig*. En liten gruppe på litt under 10 % gjør leker *mer enn 2 timer*. Litt flere elever på 8. trinn brukte tid på leker. Dette står i motsetning til en forventning om tiltagende lekselesning etter hvert som elevene når høyere trinn. Den videre analysen ser nærmere på gruppen av *lekselesere* på 9. trinn som bruker *mer enn 1 time daglig* til leker, og gruppen som gjør leker *mindre enn 30 minutter per dag*, her kalt *leksevegrerne*. Hva kjennetegner deres demokratiske beredskap?

Skjermfolket er et begrep som brukes om ungdom som ser mye på TV/video og bruker data og internett mye. Begrepet er brukt i opplegg for nettvett i Utdanningsdirektoratet, men også brukt i hjerneforskning av blant annet hjerneforsker Susan Greenfield ifølge en artikkel i Uniforum (2010). Hun

mener å ha påvist at den delen av hjernen som handler om følelser, svekkes hos ungdom som bruker 2 timer eller mer hvert døgn til dataspill, internett, vennekontakt på skjerm osv. ICCS-studien undersøker ikke elevenes følelser, men ser på den brede demokratiske kompetansen som kan gi indikasjoner på effekter.

To av spørsmålene til elevene gir indikasjoner på omfanget av skjermfolkets tidsbruk. Gruppen av elever på 9. trinn som ser TV/DVD *mer enn 1 time per dag*, er 60 % av utvalget, en liten økning fra 8. trinn. Vi kan si at seks av ti elever på ungdomstrinnet bruker *mye* daglig tid til TV/DVD.

Det andre utsagnet som setter mål på skjermfolkets aktiviteter, er bruken av datamaskin og internett. Svært mange elever, henholdsvis 54 % på 8. trinn og 65 % på 9. trinn, svarer at de bruker mer enn 1 time daglig til dette. Og mange av disse er de samme som fra før av bruker mye tid på TV/DVD. Det er denne gruppen som både ser mye på TV og bruker PC mye, som i denne studien får navnet *skjermfolket* og en egen analyse i relasjon til den demokratiske beredskapen.

De to siste utsagnene handler om kontakt med venner i form av snakking/chatting i telefon eller på internett og det å være sammen med venner. Denne kontakten synes så viktig at nesten åtte av ti elever svarer at de er sammen med venner mer enn 1 time daglig. Men det å være mye eller lite sammen med venner ser imidlertid ikke ut til å bety noe for den demokratiske beredskapen, så disse gruppene blir ikke analysert videre her. Det blir derfor heller ikke detaljert gjennomgått i dette kapitlet.

I tillegg til nevnte nedgang i lekselesning fra 8. til 9. trinn er det noen andre små forskjeller i svarfrekvensene fra elevene på 8. og 9. trinn. Gruppen skjermfolket øker fra 21 til 25 % for dem som ser mer enn 2 timer, og bruken av datamaskin øker enda mer: fra 28 til 37 % av gruppen, en økning på 9 prosentpoeng. Også tiden elevene snakker med eller chatter med venner, går opp. Det som går ned, er lesning, både lesning av lekser – ned 5 prosentpoeng for dem som bruker 1 time eller mer – og lesning for underholdning som går litt mindre ned.

8.1.1 Lekseleserne i ICCS-studien

Rundt 1/3 av elevene på 9. trinn i studien bruker *mer enn 1 time daglig* på lekser. I tabell 8.1 har vi brukt ICCS samleskårer til å karakterisere denne gruppen. Lekseleserne har en kunnskaps- og ferdighetsskår på 551, altså ca. 10 poeng over gjennomsnittet for elevgruppen på 9. trinn. De vi kaller lekseveggerne, og som bruker mindre enn 30 minutter daglig, får en kunnskaps- og ferdighetsskår på 529, ikke så langt under gjennomsnittet. Dette er en forventet endring i skår, men det ser ikke ut til å gjøre lekser så betydningsfullt i demokratiopplæringen som de tydeligvis er i realfag (Grønmo og Onstad 2009). På den andre siden gjør ikke en slik vurdering at lekser er uten betydning på andre områder. En kan forvente at mange elever bruker mer tid hvis det er nødvendig

for å følge med i undervisningen. Dette gjelder særlig elever som arbeider raskt.

Tabell 8.1 Rapportering av noen samlevariabler for lekseleserne og motgruppen. Forskjell fra gjennomsnittet på 9. trinn i parentes.

ICCS samlevariabler	Gjennomsnitt 9. trinn	Lekseleserne 9. trinn Mer enn 1 time lekser daglig	Leksevegrerne 9. trinn Mindre enn 30 minutter daglig
Kunnskaper og ferdigheter	541	551 (+10)	529 (-12)
Diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål	48,1	51,4 (+2,3)	46,5 (-1,6)
Opplevelse av åpenhet i klasserommet	52,9	54,4 (+1,5)	50,6 (-2,3)
Elev-lærer- relasjonene	48,9	52 (+3,1)	46,5 (-2,4)
Interesse for politikk og samfunnsspørsmål	46,6	49,3 (+2,7)	43,7 (-2,9)
Selvoppfatning av politikk	47,9	49,2 (+1,3)	46,2 (-1,7)
Holdninger til kvinners rettigheter	54,2	56 (+1,8)	52,2 (-2,0)
Holdninger til innvandreres rettigheter	48,6	50,4 (+1,8)	48,5 (-0,1)
Deltakelse i legale protester	47,9	49,3 (+1,4)	46,6 (-1,3)
Deltakelse i valg	51,1	54,1 (+3)	50,7 (-0,4)

Hva synes forholdet til lekser å bety for de andre indikatorene på demokratisk beredskap? Elevgruppen *lekseleserne* får høyere skår på alle oppfatnings-, holdnings- og aktivitetsindikatorer som brukes i studien – med unntak av tilbøyelighet til å delta i ulovlige protester. Svarene om elev-lærer-relasjonene er de som endrer seg mest positivt. Disse relasjonene oppfattes som svært mye bedre av lekseleserne enn av leksevegrerne. Viktige demokratiske indikatorer som planer for deltakelse i framtidige offentlige valg, interesse for politikk, vilje til å diskutere politikk og selvoppfatningen av politikk øker også markert. Lekselesernes interesse for politikk og samfunnsspørsmål er større enn gjennomsnittgruppens, og dette synes også å gi seg utslag i planer om høyere valgdeltakelse og sterkere politisk protestdeltakelse. Vi kan ikke si om disse oppfatningene, holdningene og planene er et resultat av høy grad av lekselesning på skoledagene, eller om det er høyere skår på denne interessen og protestdeltakelsen som bidrar til mer et positivt forhold til lekselesning. Bakenforlig-

gende faktorer som hjemmebakgrunn og generelt evnenivå vil også påvirke forskjellene som er påvist.

Funnene bekreftes når en ser nærmere på motsatte gruppen som her er kalt *leksevegrerne*. Det er de som svarer at de bruker mindre enn 30 minutter på lekselesning hver dag. Rundt 60 % av dem er gutter. Denne gruppen får gjennomsnittstall på samlevariablene som alle ligger under det nasjonale gjennomsnittet med unntak av tilbøyeligheten til å delta i ulovlige protestaksjoner. Denne samlevariabelen får en skår på 49,3 mot gjennomsnitt for hele elevgruppen på 47,3. Mest tankevekkende er den store forskjellen mellom leksevegrerne og lekseleserne for forholdet mellom elev og lærer. Forskjellen er på mer enn et halvt standardavvik fra gjennomsnittet. Denne tilsynelatende forverring av forholdet mellom elev og lærer kan både skyldes at elevene i liten grad leser lekser, og at elevene leser mindre fordi forholdet allerede er noe nedkjølt. Kanskje kan motivering til å ta lekser mer på alvor og gjøre dem likevel bidra til endring på flere av beredskapsindikatorene?

8.1.2 Skjermfolket i ICCS-studien

Rundt 40 % av elevene på 9. trinn svarer på spørsmål at de bruker *mer enn 2 timer* hver vanlig skoledag til å se på TV, video eller DVD som underholdning *eller* bruker en datamaskin eller internett som underholdning *mer enn 2 timer daglig*. Vi har valgt å kalle denne ganske store gruppen av elever for *skjermfolket*.

Tabell 8.2 Skår på samlemål i ICCS-studien for skjermfolket og skjermvegrerne.

ICCS-skalaer	Gjennomsnitt 9. trinn	Skjermfolket 9. trinn	Skjermvegrerne 9. trinn
Kunnskaper og ferdigheter	541	514 (-27)	558 +17
Diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål	48,1	47,3 (-0,8)	50,2 (+2,1)
Oppfatning av åpenhet i klasserommet	52,9	51,8 (-1,1)	53,3 (+0,4)
Elev-lærer-relasjonen	48,9	47,8 (-1,1)	50,9 (+2,0)
Interesse for politikk og samfunnsspørsmål	46,6	44 (-2,6)	48,1 (+1,5)
Politisk selvtillit	47,9	46 (-1,9)	49,4 (+1,5)
Egenmestring av politiske spørsmål	49,5	47 (-2,5)	51,3 (+1,8)
Deltakelse i framtidige lovlige protestaksjoner	47,9	45,9 (-2,0)	49,1 (+1,2)
Deltakelse i framtidige ulovlige protester	47,3	48,8 (+1,5)	46,1 (-1,2)

Vi har analysert om gruppen *skjermfolket* skiller seg ut fra hovedgruppen når det gjelder kunnskaper og ferdigheter, oppfatninger, holdninger og vilje til engasjement.

På alle områder med unntak av ett skårer gruppen *skjermfolket* under det norske gjennomsnittet for 9. trinn. Unntaket er at de som oftere enn andre svarer at de er mer tilbøyelige til å ta i bruk ulovlige protestmetoder enn gjennomsnittet i gruppen.

Skjermfolket skårer 514 poeng i gjennomsnitt på kunnskaper og ferdigheter, altså 27 poeng under gjennomsnittet. Når det gjelder oppfatninger om skolen, svarer de at de deltar noe mindre i demokratiske aktiviteter, opplever noe svakere åpent klasseromsklima og er noe mindre fornøyd med elev-lærer-relasjonene.

Forskjellene for *Skjermfolket* skiller seg markant fra lekseleserne, og en del av deres oppfatninger kan være farget av at de bruker mindre av sin tid på det skolen ønsker at de bruker tiden til. Ellers avviker skjermfolket mest når det gjelder interesse for politikk og samfunnsspørsmål, egenmestring av politiske spørsmål og mulig deltakelse i valg og framtidig politisk virksomhet. Utslaget andre veien for tilbøyelighet til å delta i illegale aksjoner øker til 1,5 poeng over det nasjonale gjennomsnittet. Det er motsatt av gruppen av lekselesende elever som ligger 2 poeng over gjennomsnittet.

Den mest ytterliggående delen av skjermfolket er de som svarer at de *både* bruker 2 timer foran fjernsynet og 2 timer foran dataskjermen daglig. De utgjør 440 elever, ca. 15 % av hele utvalget. Deres svar viser samme mønster som den større skjermfolkgruppen, men får på nesten alle indikatorer en forskjell fra gjennomsnittet som er litt større. Forskjellen i kunnskapsskår blir noe større, ca. et kvart standardavvik.

Gruppene av elever som bruker relativt lite tid foran skjermen, har vi kalt skjermvegrene. For de fleste samlevariablene er det små utslag for denne gruppen. De to variablene som gir størst utslag, er viljen til å diskutere politikk og samfunnsspørsmål og oppfatningen av elev-lærer-relasjonen på skolen – begge med ca. 2 poeng høyere skår.

Sammenligningene av de to gruppene med skjermfolk sett i forhold til hele gruppen av elever på 9. trinn gir relativt sett mindre forskjeller enn for de to gruppene lekseleserne og leksevegrene. Selv om tendensen er der, gir *ikke* forskjellen grunnlag for å si at høy skjermbruk i vesentlig grad svekker indikatorene på demokratisk beredskap.

8.1.3 Noen forskjeller mellom jenter og gutter

Er det forventede kjønnsforskjeller når det gjelder bruk av tid til TV/DVD, datamaskiner, lesning, telefonbruk og omgang med venner? Hva sier annen forskning om dette?

Ferske funn i PISA-studien sier at jenter leser mer enn gutter (Kjærnsli og Roe 2010). Andre undersøkelser som TIMSS sier at jenter gjør mer lekser enn

gutter (Grønmo mfl. 2010). Norsk mediebarometer (SSB 2009) forteller at gutter mellom 9 og 15 år bruker mer tid på hjemme-PC og internett enn jenter, mens jentene ser noe mer på fjernsyn.

I stor grad blir slike antakelser bekreftet i ICCS-studien. Det er noe forskjell på jenters og gutters bruk av TV og DVD. Og det er en meget stor forskjell i svarene de gir om lekselesning. 46 % av jentene på 8. trinn og 42 % av jentene på 9. trinn sier de bruker mer enn 1 time til lekselesning. For guttene er tallene 30 % og 24 %. Begge kjønn leser mindre på 9. trinn, men guttenes andel synker mer enn jentenes.

Guttene oppgir at de bruker mindre tid på lekser. Til gjengjeld bruker de mer tid ved datamaskinen. 61 % av guttene og 48 % av jentene på 8. trinn bruker mer enn 1 time daglig. Dette stiger til 71 % for guttene og 59 % for jentene på 9. trinn. Både fortroligheten med og bruken av datamaskin stiger kraftig for begge kjønn i 9. trinn. Men kjønnsforskjellen er der fremdeles.

Noe av den overnevnte forskjellen i tidsbruk ser ut til å bli brukt til lesning. Jenter leser mer enn gutter for fornøyselsens skyld. 31 % av jentene på 9. trinn leser mer enn 30 minutter daglig, mens det gjelder 20 % av guttene. For begge kjønn leser ca. 5 % færre for fornøyselsens skyld enn de gjorde på 8. trinn.

Jenter snakker mer i telefonen enn det gutter gjør. 67 % av jentene snakker mer enn 30 minutter daglig mot 55 % for guttene på 8. trinn. Disse tallene stiger for begge kjønn på 9. trinn til 73 % og 62 %.

Oppsummert dokumenterer studien disse forskjellene mellom gutter og jenter: Gutter er i større grad enn jenter brukere av TV/DVD og også av internett. Jentene bruker mer tid enn gutter både på lekselesning og lesning for fornøyselsens skyld. Jentene snakker mer i telefonen enn det gutter gjør. Men dette synes ikke å ha betydning for den demokratiske beredskapen.

8.2 "De ulydige"

En minoritet av elevene forventer "å protestere mot noe de mener er galt" ved handle på måter som strider mot norsk lov og forskrifter basert på lov. Hva karakteriserer disse "ulydige" elevene?

Figur 6.13 (i kapittel 6) har vist sterk kjønnsforskjell og at det er guttene som er "mest ulydige". De handlinger det gjelder, er: "male eller spraye slagord på vegger", "blokkere trafikken" og "okkupere offentlige bygninger" – med fire svaralternativer for hvert spørsmål: "helt sikkert gjøre dette", "sannsynligvis gjøre dette", "sannsynligvis ikke gjøre dette" og til "helt sikkert ikke gjøre dette". Blant gutter i 8. klasse svarte 23 % at de "sannsynligvis" eller "helt sikkert" ville "male eller spraye slagord på vegger". Langt færre kunne tenke seg de andre handlingene som i motsetning til "spraying" betyr at man handler mer i offentlighetens lys og dermed lettere utsetter seg for straffefølgelse. I noen tilfeller vil det å handle i full offentlighet være et middel til å

få oppmerksomhet i massemedier for den sak som protesthandlingen gjelder. I den analysen som nå følger, slår vi sammen elevene på 8. og 9. trinn for å få stort nok datamateriale til å kunne beregne statistikk for synspunkter eller egenskaper som er ganske sjeldne.

8.3 Grader av ulydighet

Vi vil lage flere typer ”ulydighetskategoriseringer”. Først skal vi ta utgangspunkt i en enkel indeks. På hvert av de tre spørsmålene fikk hver elev 1 indekspoeng når svaret var ”helt sikkert” eller ”sannsynligvis”, og 0 når svaret var ”helt sikkert ikke” eller ”sannsynligvis ikke”. Null poeng på alle tre spørsmål utgjør ”de lovlydige” i tabell 8.3. Skåren 1 på kun ett spørsmål og 0 på de to andre spørsmålene benevnes ”de noe lydige” i tabellen, og de som skåret 1 på minst to spørsmål, er ”de mest ulydige”. Prosentfordelingen av elever i de tre ”ulydighetskategoriene” er vist i tabellen sammen med antallet observasjoner for hvert kjønn. Vi ser at ”de lovlydige” er det store flertallet, og at ”de mest ulydige” utgjør 16 % av guttene, men bare 5 % av jentene.

Tabell 8.3 Elevers fordeling etter kjønn og etter graden av vilje til ”ulydighet” mot loven i framtidige protestaksjoner.

	Antall elever (8. og 9. trinn slått sammen)			Prosent		
	Gutter	Jenter	Alle	Gutter	Jenter	Alle
De lovlydige	1900	2345	4245	72,1	86,1	79,2
De noe ulydige	322	237	559	12,2	8,7	10,4
De mest ulydige	413	142	555	15,7	5,2	10,4
Alle	2635	2724	5359	100	100	100

8.3.1 Sammenhenger med interesse for politikk og samfunnsspørsmål

Hva karakteriserer så ”de ulydige” sammenlignet med ”de lovlydige? For at ulydighet mot loven skal være det som kalles *civil* ulydighet, må den være et bevisst valg basert på en viss grad av overveielse, og ulydigheten vil gjelde engasjement for en bestemt sak som er større enn den handlende persons private anliggender. De klareste eksemplene vil være handling som styres av ens samvittighet eller av bevisst vurdering av rettferdighet. Noe mål på grad overveielse og av å bli styrt av samvittighet har vi ikke. Men vi har et grovt indirekte mål på ”engasjement for en sak” ved å ta utgangspunkt i svar på de spørsmålene som tidligere er vist i figur 6.2 i kapittel 6. Disse gjelder hvor sterkt interessert de unge er i ulike politiske eller samfunnsmessige saksområder. Et tegn på at ”ulydighet” uttrykker *civil* ulydighet, kan da være at ”de ulydige” sier seg ”svært interessert” i én eller flere saker. Hvis vilje til brudd

på lov og forordninger derimot kun er uttrykk for spenningsøkende uvørenhet ("ungdommens råskap"), skulle man forvente at "den ulydige" vil være lite politisk interessert.

Hvis "de ulydige" består både av politiske ildsjeler og av politisk apatiske, kunne vi forvente overrepresentasjon både av ungdommer som er "svært interesserte" i politikk *og* av de som er "uinteresserte". En tendens til ekstrem svar ville samtidig medføre underrepresentasjon av elever i mellomkategoriene (i vårt eksempel om politisk interesse: svarene "ganske interessert" og "ikke særlig interessert").

Tabell 8.4 Prosent av elever med ulik grad av vilje til "ulydighet" som ga ekstremsvarene "svært interessert" eller "ikke interessert" på spørsmål om interesse for ulike politiske saksområder.

	Prosent som er "svært interessert"			Prosent som er "uinteressert"		
	De lovlydige	De noe ulydige	De mest ulydige	De lovlydige	De noe ulydige	De mest ulydige
Politiske saker i lokalsamfunnet	5	8	13	18	26	31
Politiske spørsmål i Norge	5	8	10	17	24	27
Samfunnsspørsmål i Norge	6	9	11	15	22	27
Politikk i andre land	5	8	9	23	29	31
Internasjonal politikk	6	8	9	21	27	29
Miljøspørsmål	17	21	17	12	21	26
Europeisk politikk	4	7	12	22	29	30
Minste antall for 100 % >=	4246	557	546	4246	557	546

I tabell 8.4 vises prosenten av elever som ga ekstrem svar på spørsmål om interesse for ulike spørsmål. For eksempel, av de over 4000 elevene på 8. og 9. trinn som er klassifisert som "de lovlydige", var 5 % "svært interessert" i politiske saker i lokalsamfunnet, sammenlignet med 13 % av de over 540 elevene som er klassifisert som "de mest ulydige". Generelt viser tabellen at "de ulydige" oftere gir ekstrem svar. Jo mer "ulydige" elevene er, jo høyere andel gir svaret "svært interessert" og jo høyere andel har svart "ikke interessert". (Mellomkategoriene av svar er altså ikke vist i tabellen.) Unntaket er "miljøspørsmål", der "de mest ulydige" ikke er overrepresentert blant dem som er "svært interessert". Miljøspørsmål var også det saksområdet som de unge var mest interessert i blant disse saksområdene, som før vist i også figur 6.2. *Vi finner altså ingen overrepresentasjon blant unge med uvanlig sterk interesse for miljøspørsmål blant elever som forventer å ty til ulydighet mot loven for å uttrykke sin protest mot "noe de mener er galt".*

Gitt at "de ulydige" er mer tilbøyelige enn andre til å gi ekstrem svar på spørsmål om politisk interesse, blir det lite forbausende at den lineære sammenhengen mellom ICCS-samlemålene "Adult Illegal Protest" og "Interest in

politics and social issues” (som er basert på de fleste av spørsmålene i tabell 8.4) er av ubetydelig størrelse. Vi fant en Pearson-korrelasjon på $-0,04$ for sammenhengen mellom disse to målene. I pakt med det mønsteret som er vist i tabell 8.4, er det litt større spredning på ICCS-skalaen som måler grad av interesse for politikk og samfunnsspørsmål, blant ”de ulydige” enn blant ”de lovlydige”. Standardavviket for en kontinuerlig skala (som denne indeksen antas å være) måler hvor stor spredningen er i observasjonsverdiene rundt deres gjennomsnitt. Jo større standardavviket er, jo større er spredningen. Mens standardavviket var 10 for ”de lovlydige”, var det 12 for ”de ulydige” og 13 for ”de mest ulydige”.

Da det er stor forskjell mellom gutter og jenter i vilje til ulydighet, ville det vært ønskelig å kontrollere for kjønn. Men antallet ”mest ulydige” jenter som samtidig er ”svært interessert”, er for lite til å kunne gi pålitelige prosentestimer i tabellen. Sondringer på samlemålet på ”interesse i politikk og samfunnsspørsmål” (jf. kapittel 6) viste imidlertid både for jentene og for guttene større standardavvik blant ”de noe ulydige” enn blant ”de lovlydige” og enda større spredning blant ”de mest ulydige”.

Konklusjonen er at jo sterkere viljen til ulydighet mot loven er i forventede protesthandlinger i framtiden, jo større spredning finner man i elevenes grad av politisk og samfunnsmessig interesse.

8.4 En klassifisering av ulydighet der hensyn tas til politisk interesse

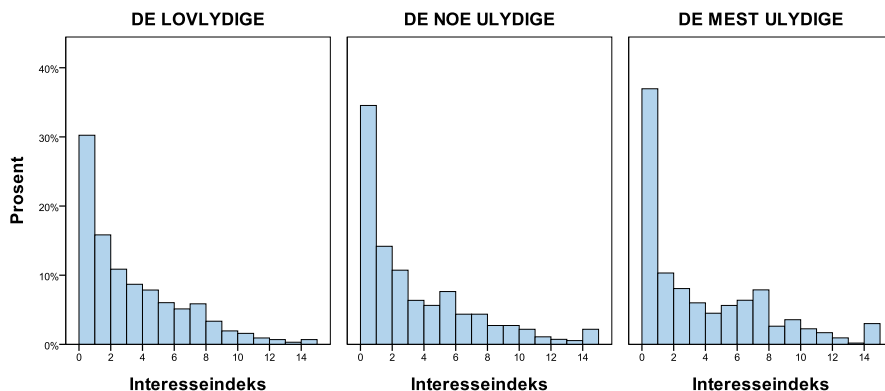
For å kunne skille mellom ulydige som er interessert i politikk, og de som er ulydige uten egentlig å ha noen slik interesse, ble det laget en ny kategorisering. Et lite antall observasjoner vil begrense hvor fingradert en kategorisering bør være. Vi laget først vår egen ”interesseindeks” av svar på alle spørsmålene i tabell 8.4 (se også figur 6.2 i kapittel 6). Vi slo sammen ”ikke interessert” med ”ikke særlig interessert” og antok at begge disse svarene uttrykte mangel på interesse for vedkommende saksområde. Det gis 0 poeng på hvert spørsmål for ”uinteressert” (altså enten ”ikke interessert” eller ”ikke særlig” interessert), 1 poeng når eleven har svart ”ganske interessert”, og 2 for ”svært interessert”. Summen av poeng blir da en enkel additiv interesseindeks.

Figur 8.2 viser tre grafer, én for hver kategori for kategoriseringen av ulike grader av ”lydighet” eller ”ulydighet” loven. Den vertikale akse er prosent av elevene som har en gitt verdi på interesseindeksen. Den horisontale akse viser interesseindeksens verdier. De som har verdien null, er de konsekvent ”uinteresserte” på alle de sju spørsmålene. De med skår 14 har sagt seg ”svært interessert” på alle spørsmålene.

De tre grafene viser en lignende tendens som for hvert spørsmål i tabell 8.4. Jo mer ”ulydige” elevene er, jo oftere er de *konsekvent uinteresserte* (skår 0 på interesseindeksen). Dette gjelder mellom 30 og 40 % av elevene, og vi ser

i figuren at andelen er høyest blant ”de mest ulydige”. Der slik konsekvent mangel på politisk interesse kombineres med vilje til ”ulydighet”, antas ulydigheten å være preget av spenningsøkende råskap eller rett slett av en generell ungdommelig opposisjon mot voksensamfunnets autoriteter uten at slik opposisjon er forankret i noen egentlig ”sak”.

Figur 8.2 Prosentfordeling av skårer på enkel additiv indeks for interesse i politikk og samfunnsspørsmål, etter grad av ulydighet.



Grafene viser samtidig at det finnes et fåtall av elever som har en sivilt begrunnet ulydighet i den forstand at de er sterkt politisk interesserte. Tydeligst vil dette være de som har toppverdi (skår 14) på interesseindeksen – disse er altså ”svært interessert” i alle de sju politiske saksområdene. Vi ser en tendens til at den andelen som er ekstremt sterkt interesserte, øker med økt grad av ”ulydighet” – men det må understrekes at dette gjelder en svært liten andel av alle ”ulydige”.

8.4.1 ”Sivilt ulydige”, ”råtasser” og ”andre ulydige”

Vi har for små tall til fortsatt å kunne skille mellom ”de noe ulydige” og ”de mest ulydige” i en videre klassifisering når hensyn også skal tas til politisk interesse. ”De noe ulydige” og ”de mest ulydige” slås derfor sammen til å bli én kategori: ”de ulydige”. Deretter skiller vi ut ”de ulydige” som skåret minst 8 på interesseindeksen (jf. figur 8.2), og velger å kalle dem ”de sivilt ulydige”. For å oppnå så høy skår på indeksen er det en nødvendig (men ikke tilstrekkelig) forutsetning at eleven har svart ”svært interessert” på minst ett spørsmål. De ”ulydige” som skåret 0 på indeksen, velger vi frekt og litt muntert å benevne som ”råtasser”. Disse har vilje til protest som bryter loven, men de er samtidig konsekvent uinteresserte (eller ”ikke særlig interessert”) i politikk. Alle ”ulydige” med skår mellom disse ytre kategoriene (dvs. fra 1 til 6) benevnes ”andre ulydige”. Denne kategoriseringen har den begrensning at en elev som

brenner sterkt for bare én sak, men som er uinteressert i alle de andre sakene som dekkes av interessedspørsmålene, vil havne i denne mellomkategorien.

Fordelingen av elever på denne ulydighetskategoriseringen vises i tabell 8.5. Vi ser at ”de sivilt ulydige” er den minste kategorien med kun 3,8 % av de elevene som vi har nok informasjon om til å kunne kategorisere, og at ”råtassene” som altså ikke viser noen nevneverdig politisk interesse i det hele tatt, utgjør 10,3 % av alle elevene.

Tabell 8.5 Fordeling på ”typer ulydighet”. Elever på 8. og 9. trinn kombinert.

	De lydige	Råtasser	Andre ulydige	De sivilt ulydige	Alle med gyldige data	Manglende informasjon	Alle
Antall	4276	573	487	209	5545	739	6284
Prosent av alle elever	68,0	9,1	7,7	3,3	88,2	11,8	100,0
Prosent med gyldige data	77,1	10,3	8,8	3,8	100,0		

8.5 Skår på utvalgte ICCS-skalaer i ulike lydighetskategorier

Tabell 8.6 viser for dette utvalget at ”de lovlydige” har høyere skår på den kognitive testen for kunnskap om politikk og samfunnsliv enn ”de ulydige”, og at ”råtassene” har klart lavere skår enn både ”andre ulydige” og ”de sivilt ulydige”, samtidig som jentene skårer høyere enn guttene innenfor hver ulydighetskategori.

Tabell 8.6 Gjennomsnittskår (med standardfeil i parentes) på ICCS-kunnskaps-testen etter ”ulydighetstype” og kjønn (elever på 8. og 9. trinn).

	De lovlydige	Råtassene	Andre ulydige	De sivilt ulydige
Gutter	541 (2,2)	462 (4,5)	502 (5,4)	478 (8,6)
Jenter	556 (1,9)	464 (6,1)	519 (6,9)	506 (14,9)
Alle elever	549 (1,4)	463 (3,6)	508 (4,3)	485 (7,5)

Skala: Internasjonalt gjennomsnitt og standardavvik er henholdsvis 500 og 100.

Standardfeilene er så store at generaliserbarheten om forskjellen mellom ”andre ulydige” og ”de sivilt ulydige” kan være tvilsom. Men det er i hvert fall en klar forskjell mellom ”råtasser” og ”sivilt ulydige”. ”De sivilt ulydige” har høyere skår, i pakt antagelsen om at denne gruppen legger mer kunnskap og refleksjon til grunn for sin vilje til ulydighet mot loven.

ICCS har laget en rekke skaler til internasjonalt bruk om ulike sider ved engasjement og om de holdninger elever har til skole og samfunn. For de ulike kategoriene i lydighets-/ulydighetstypologien viser tabell 8.7 gjennomsnittskårer på et utvalg av disse skalaene. For ”de sivilt ulydige” vises dessuten i

parentes standardfeilen for gjennomsnittsskåren da denne gruppen er så liten at estimatene blir mer ustabile enn i de andre gruppene.

De aller fleste med ansvar for norsk skole vil trolig mene at høye skårer på disse skalaene er et normativt ”godt” tegn på holdninger eller aktiviteter som norsk grunnskole skal fremme blant elevene. Bortsett fra støtte til kvinners rettigheter (se kapittel 3 om spørsmålene bak denne skalaen), har ”de sivilt ulydige” høyere gjennomsnittsskår enn ”råtassene” i alle disse sammenligningene. Gitt at alle skalaene har et internasjonalt standardavvik på 10 (det internasjonale gjennomsnittet er 50), blir noen av disse forskjellene ganske store. De største forskjellene gjelder ”Tro på egen evne til å skjønne seg på og diskutere politikk” (skala nummer 1 i tabellen, se figur 6.4 for detaljer) og skalaen ”Forventning om deltakelse i fredelige protestaksjoner” (skala 3, se også figur 6.12).

**Tabell 8.7 Gjennomsnittsskårer på ICCS-skalaer etter ”ulydighetskategorier”.
Elever på 8. og 9. trinn kombinert.**

Skalaer (ICCS-betegnelse i parentes)	De lovlydige	Råtassene	Andre ulydige	De sivilt ulydige
1 Tro på egen evne til å skjønne seg på og diskutere politikk (Self concept in politics)	48	42	49	59 (0,7)
2 Tillit til samfunnets institusjoner (Trust in civic institutions)	53	48	51	56 (0,7)
3 Forventning om deltakelse i fredelige protestaksjoner (Participation in future legal protest)	47	48	52	58 (0,7)
4 Forventning om å delta i offentlige valg (Adult electoral participation)	53	47	51	54 (0,6)
5 Forventning om å delta uformelt i samfunnsliv (Future informal political participation)	48	46	51	57 (0,7)
6 Forventet deltakelse i politisk organisasjonsliv (Adult participation in political activity)	49	48	51	57 (0,7)
7 Deltakelse i skoledemokrati og i kulturell virksomhet på skolen (Civic participation at school)	54	51	55	56 (0,8)
8 Verdsetting av skolens organer for elevmedvirkning (Value of student participation in school)	52	49	51	54 (0,7)
9 Støtte til kvinners rettigheter (Attitude towards gender and gender equality)	55	49	51	49 (0,8)
10 Støtte til like rettigheter for alle folkegrupper (Equal rights for all ethnic groups)	52	48	49	53 (0,7)
11 Støtte til innvanderers rettigheter (Equal rights for immigrants)	50	46	48	52 (0,8)

”De sivilt ulydige”, som per definisjon er samfunnsinteresserte, utmerker seg ”positivt” på de fleste områder sammenlignet med den store majoriteten av elever (som er ”de lovlydige”). De har sterkere tro på egen evne til å forstå og vurdere politikk og stå fram med egne meninger (skala nr. 1) i opplistingen, de forventer oftere enn andre å delta uformelt i samfunnsliv i de nærmeste årene

(skala nr. 5, se også figur 6.7). Det kan være lite forbausende at ”de sivilt ulydige” oftere enn andre også har tenkt å delta i fullt lovlige protesthandlinger, men merk samtidig at de som gruppe faktisk også har større tillit enn ”de lovlydige” til etablerte samfunnsinstitusjoner for politikk og lov og rett (skala nr. 2, nærmere omtalt i kapittel 3).

”De sivilt ulydige” forventer også oftere enn ”de lovlydige” å delta i det etablerte politiske organisasjonsliv når det blir voksne (skala nr. 6, se også tabell 6.8 med omtale i kapittel 6), og de forventer minst like ofte som ”de lovlydige” å delta i offentlige valg (skala nr. 4). Vilje til sivil ulydighet er altså *ikke* forbundet med avstandtagen fra å delta i det institusjonaliserte politiske liv i Norge.

”De sivilt ulydige” skårer minst like sterkt som den lovlydige majoriteten i skolens fora for representasjon, kulturelle opptredener og meningsbrytning (skala nr. 7, se også kapittel 5), og de verdsetter den betydning som slike organer har – faktisk litt oftere enn hva tilfellet er for den lovlydige majoriteten (skala nr. 8, som er nærmere omtalt i kapittel 5, se figur 5.6). At en del av ”de ulydige” har tro på skoledemokratiet og deltar aktivt i det, er i pakt med funn lagt fram av Lauglo og Øia (2006:88) om at elever som er med i skolens rådgivende organer for elevmedvirkning, oftere enn andre også deltar i politisk aktivisme – til og med i protesthandlinger som bryter loven. Lauglo og Øia viste dessuten at elever som deltar i det institusjonaliserte ”elevdemokrati”, oftere enn andre elever har opplevd konflikt med skolens indre autoritetshierarki. I ICCS-dataene er det en skala som måler gode relasjoner, sett fra elevenes side, mellom elever og lærere. Skalaen er nærmere omtalt i kapittel 5. På denne skalaen var gjennomsnittsskårene 52 for ”de lovlydige”, 46 for ”råtassene”, 48 for ”andre ulydige” og 51 for ”de sivilt ulydige”. Gjennomsnittet var i Norge 51 på denne skalaen med et standardavvik på 10. Vi ser altså at ”de sivilt ulydige” elevene adskiller seg positivt fra ”andre ulydige” og særlig fra ”råtassene”, men de hadde i dette materialet også litt lavere gjennomsnitt enn ”de lydige”, som utgjør det store flertallet av elever.

Vi ser også at ”de sivilt ulydige” er minst like opptatt som den lovlydige majoriteten av å verne om innvandreres og etniske minoriteters rettigheter, men dette er ikke tilfellet for ”råtassene” (skalaer nr. 10 og 11).

Kun på ett punkt skiller ”de sivilt ulydige” seg klart ”negativt” fra den lovlydige majoriteten: De er de mindre opptatt av likestilling mellom kjønn enn det den lovlydige majoriteten er (skala nr. 9, se kapittel 3 om skalaens komponenter). Dette skyldes *ikke* at den store majoriteten av ”de ulydige” er gutter, da det samme mønsteret av forskjeller i skår også ble funnet da skårene ble beregnet separat for gutter og jenter (”de sivilt ulydige” jentene utgjør imidlertid et svært lite antall (N = 53)). I begge disse analysene (ikke vist her) var forskjellene i skårer mellom ulike ”ulydighetskategorier” statistisk signifikant på 0,0005-nivået – samtidig som jenter (innenfor hver ulydighetskategori) skåret høyere enn gutter på skalaen for støtte til kvinners rettigheter.

Samlet sett gir denne analysen et positivt bilde av gruppen vi har kalt ”de sivilt ulydige”, som altså kombinerer vilje til ulydighet mot loven med sterk politisk interesse. Det ville være lite forbausende om de også i framtiden ville vise seg å være overrepresentert blant unge voksne som deltar aktivt i det etablerte norske politiske systemet. Men det må samtidig poengteres at de utgjør en liten minoritet blant elevene, og at det er langt flere ”ulydige” som har liten eller ingen politisk interesse.

8.5.1 Familiens betydning

Gjenspeiler ”de sivilt ulydige” foreldres politiske interesse? Noe mål på samsvar mellom foreldre og elever i politisk ideologi eller partipreferanser har vi ikke. Men vi har mål på intensiteten av politisk sosialisering i hjemmet – spørsmålet om hvor ofte de snakker med foreldre om politikk og samfunns-spørsmål (nærmere omtalt i kapittel 9). Tabell 8.8 viser vertikal prosentuering av svar på spørsmålet.

Tabell 8.8 *Prosentuering av hvor ofte elever snakker med en eller begge foreldrene om samfunns-spørsmål eller politikk, for elever i ulike kategorier av ”lydighet” eller ”ulydighet” mot loven.*

	De lovlydige	Råtassene	Andre ulydige	De sivilt ulydige
Aldri eller nesten aldri	49	73	50	33
En gang i måneden	28	18	28	27
Hver uke	18	7	17	23
Daglig eller nesten daglig	6	2	5	17
Alle	100	100	100	100

I og med at elevens grad av interesse for politikk og samfunns-spørsmål ble lagt til grunn for skillet mellom de ulike ulydighetskategoriene, er det lite forbausende at vi finner en klar sammenheng, og at denne er sterk. ”De sivilt ulydige” har langt oftere slike samtaler med sine foreldre enn ”råtassene” og også oftere enn ”de lovlydige”.

Sonderinger ble også gjort på sammenhenger med indikatorer på sosioøkonomisk bakgrunn. Vi fant da at foreldre uten høyere utdanning var klart overrepresentert blant ”råtassene”, samtidig som foreldre med høyere utdanning var underrepresentert. Men ”de sivilt ulydige” adskilte seg lite fra ”de lovlydige”, bortsett fra en viss tendens til overrepresentasjon blant ”de sivilt ulydige” av elever med foreldre som begge har universitets- eller høyskoleutdanning. Trolig ser vi her, som i amerikanske undersøkelser av studentradikalisme under Vietnamkrigen (Keniston 1968), at sterk vilje til politisk aktivisme går i sosial arv i familier.

8.6 Elever med innvandrerbakgrunn

ICCS-dataene gir informasjon om hvilken del av verden eleven selv og elevens foreldre er født i. Kategoriene tilrettelagt for analyse i det norske materialet er *Norge*, *Et annet land i Norden*, *Et annet land i Europa* og *Et land utenfor Europa*. I tillegg er det spurt om hvilket språk eleven snakker hjemme meste-parten av tiden. Kategoriene her er *Norsk*, *Dansk eller svensk*, *Annet europeisk språk (for eksempel engelsk, fransk eller polsk)*, og *Annet språk (for eksempel urdu, vietnamesisk eller somalisk)*.

Informasjonen om elevens og foreldrenes geografiske opprinnelse og hjemmespråk gir mulighet for å undersøke en stor mengde kombinasjoner av egenskaper. Her retter vi oppmerksomhet mot to hovedgrupper: Den ene er elever som selv er født i Norge, og som har foreldre/foresatte som er født i et land utenfor Europa. Disse kalles *etterkommere*. Den andre gruppen består av elever som selv er født i et land utenfor Europa, og som har foreldre/foresatte som også er født i et land utenfor Europa. Disse kalles *innvandrere*. Studien har ikke informasjon om *hvor lenge* eleven og/eller foreldrene har bodd i Norge. Nedenfor sammenlignes de to hovedgruppene med elever med andre kulturgeografiske gruppekjennetegn. I overkant av 7 % av elevene i ICCS-utvalget har innvandrerbakgrunn

8.6.1 Kunnskapsskår

Tabell 8.9 gir en oversikt over kombinasjoner av geografisk bakgrunn og gjennomsnittsskår på kunnskapstesten. Tabellen sammenligner kunnskapsskår for de to innvandrergruppene med skår for alle elever på 8. og 9. trinn, med elever uten innvandrerbakgrunn og med elever som har foreldre født i Europa (utenom Norden).

Tabell 8.9 *Kunnskapsskår mot kulturgeografisk bakgrunn. Klassetrinn og kjønn. Poeng. Internasjonal gjennomsnittsskår = 500. Gjennomsnitt Norge: 8. trinn = 515; 9. trinn = 541.*

	8. trinn		9. trinn	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
0. Alle elever	527	505	554	530
1. Elever født i Norge med mor/far født i Norge	533	514	562	538
2. Elever født i Norge med mor/far født i Europa (utenom Norden)	507	476	560	523
3. Etterkommere	494	465	522	491
4. Innvandrere	459	446	438	425

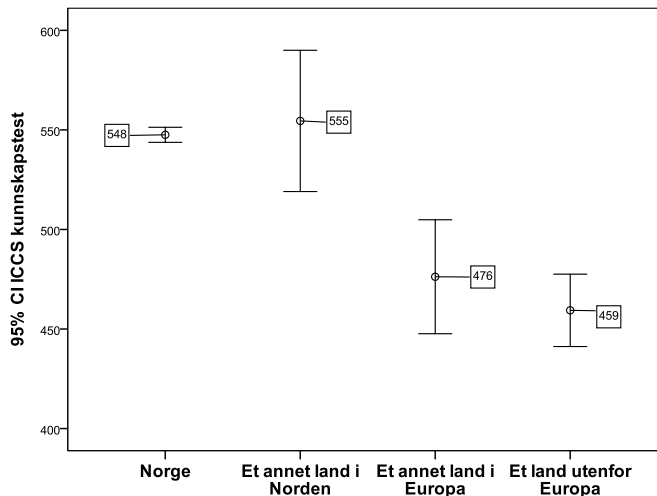
Med utgangspunkt i kategori 1 framgår det av tabell 8.9 at gjennomsnittlig kunnskapsskår synker for både jenter og gutter på begge klassetrinn i relasjon

til ”fjernhet” i kulturgeografisk bakgrunn. Mange av forskjellene mellom elevgruppene er relativt små og ikke signifikante (det gjelder for eksempel mellom etterkommere og innvandrere på 8. trinn). Den største signifikante forskjellen i kunnskapsskårene finnes mellom gruppe 1 og gruppe 4, for begge kjønn. For gruppe 4 kan det observeres en liten nedgang i kunnskapsskåren fra 8. til 9. trinn. Også denne gjelder for begge kjønn. Se ellers den multivariate analysen i kapittel 9 der ”annet hjemmespråk enn norsk” vurderes som forklaringsfaktor.

Elevenes egen opprinnelse og hjemmespråk sett hver for seg gir litt ulike utslag for kunnskapsskåren. Dette belyses visuelt som ”error bars” i figurene 8.3 og 8.4. Framstillingen i denne grafen illustrerer forskjellene i gjennomsnittsskår for hver undergruppe sammen med konfidensintervallene for gruppen, det vil si det intervallet som gjennomsnittet av hele den norske elevpopulasjonen med 95 % sannsynlighet ligger innenfor (Lie og Caspersen 2007). Ved å se på stolpene i figurene kan man ofte si om forskjellene er signifikante eller ikke: I det første tilfellet overlapper stolpene ikke hverandre, i det andre gjør de det (forskjeller kan likevel være signifikante selv om stolpene overlapper hver andre *noe*).

I den figur 8.3 er geografisk opprinnelse delt inn henholdsvis *Norge, et annet land i Norden, et annet land i Europa og et land utenfor Europa*. I figur 8.4 viser kategoriene til henholdsvis *norsk, dansk eller svensk, annet europeisk språk og annet språk*.

Figur 8.3 *Error bars. Kunnskapsskår og elevens geografiske opprinnelse: Norge, et annet land i Norden, et annet land i Europa, et land utenfor Europa. 9. trinn.*



Figuren gir et bilde av signifikante skårforskjeller mellom elever som er født i Norge eller Norden, og elever som er født i de to andre regionene. Forskjellen

mellom elever født i et annet land i Europa og elever født utenfor Europa er ikke signifikant.

I kapittel 9 blir det sett på noen sammenhenger i ICCS-materialet der *mors og fars utdanning* inngår som variabel. I tabell 8.10 brukes variabelen *foreldrenes høyeste utdanning* sammen med elevens geografiske opprinnelse i relasjon til kunnskapsskår. *Lav utdanning* tilsvarer nivåene 1 og 2 (dvs. barneskole/ungdomsskole) i indeksen International Standard Classification of Education. *Høy utdanning* tilsvarer indeksens nivå 5A/6 (høyskole- eller universitetsutdanning; jf. ICCS 2009 International Report, s. 200).

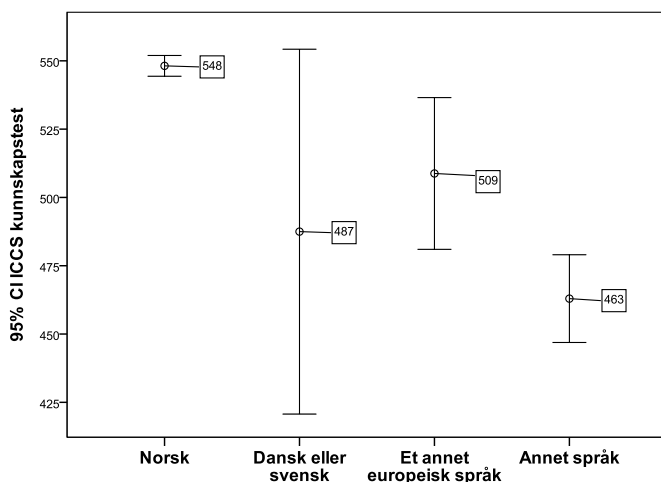
Tabell 8.10 *Kunnskapsskår, geografisk opprinnelse og foreldres utdanningsnivå. 9. trinn.*

	Foreldre med lav utdanning	Foreldre med høy utdanning
Elever født i Norge	478	574
Elever født i et annet land i Europa (utenom Norden)	477	506
Elever født i et land utenfor Europa	477	493

Selv om innvandrergруппene er relativt små, synes kunnskapsskårene i tabell 8.10 å peke i retning av at forskjeller i foreldrenes utdanning betyr mest for elever som er født i Norge, og minst for elever som er født i et land utenfor Europa.

I figur 8.4 ser vi på sammenhenger mellom språket eleven snakker hjemme mesteparten av tiden, og gjennomsnittlige kunnskapsskårer.

Figur 8.4 *Error bars. Kunnskapsskår og elevens hjemmespråk. Norsk, dansk eller svensk, annet europeisk språk, annet språk. 9. trinn.*



I figur 8.4 er det signifikante skårforskjeller mellom elever som snakker *norsk* hjemme mesteparten av tiden, og elever med andre hjemmespråk. Det samme gjelder forskjellen mellom elever med *et annet europeisk språk* og *et annet språk*.

Hvis elevens hjemmespråk ses i sammenheng med andre bakgrunnsvariabler, blir utslagene mer markerte: En elev som er født utenfor Europa, snakker et "annet språk" hjemme og er gutt på 9. trinn, får en gjennomsnittskår på 415 poeng. Hvis en elev med samme opprinnelse snakker norsk hjemme, er gjennomsnittskår 496 poeng. For jenter med samme bakgrunn, men med ulike hjemmespråk, er kunnskapsskårene henholdsvis 440 og 508 poeng. Det må understrekes at elevgruppene som sammenlignes på denne måten, er meget små, men forskjellene i skår er signifikante for begge grupper. Det er mulig at observasjonene setter oss på spor etter et betydningsfullt meningsinnhold knyttet til skårverdiene, og at dette dreier seg om hjemmespråkets bidrag til allmenn forståelse, resonnementsferdighet og tolkning av sosiale og politiske fenomener (Jacobsen 2007).

8.6.2 Engasjement og holdninger

Engasjement og holdninger er variabler av stor betydning for den demokratiske beredskapen og for praktisering av samfunnsborgerskap. Her ser vi kort på noen forskjeller i skårverdier mellom elever med innvandrerbakgrunn og hele elevgruppen for noen utvalgte samlevariabler.

Tabell 8.11 Elevenes kulturgeografiske bakgrunn mot gjennomsnittsskår for ti engasjements- og holdningsvariabler. 8. og 9. trinn slått sammen.

Samlevariabel	Skår alle elever 8. og 9. trinn		Skår etterkommere		Skår innvandrere	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Politisk selvtillit	47	49	49	51	47	50
Egenmestring av politiske spørsmål	51	50	52	52	53	56
Støtte til kvinners rettigheter	57	50	57	48	52	45
Støtte til like rettigheter for alle folkegrupper	53	50	57	54	54	56
Støtte til innvandreres rettigheter	52	49	58	57	58	60
Tillit til demokratiets institusjoner	53	53	55	55	53	53
Oppfatning av religionens innflytelse i samfunnet	46	45	53	56	57	58
Interesse for politikk og samfunnsproblemer	47	47	50	51	52	51
Delta i lovlige protester i framtiden	48	47	49	49	50	51
Delta i ulovlige protester i framtiden	46	49	43	50	50	53

De fleste skårforskjellene i tabellen er relativt små, mens noen av dem er slående. Det gjelder den høye støtten til *kvinnens rettigheter* hos jentene blant etterkommerne – sammenlignet med støtten hos jentene blant innvandrerne. Og det gjelder den tilsvarende lave støtten hos guttene i innvandrergruppen. Disse guttene skiller seg ut med særlig høy støtte til *innvandreres rettigheter* og med høy verdi for *egenmestring av politiske spørsmål*. Det er ikke enkelt å si noe presist om bakgrunnen for innvandrergruttene høye egenmestringsskår. Muligens kan den skyldes at disse guttene opplever seg som politisk kompetente gjennom former for erfart marginalisering. De samme høye skårene gjelder for oppfatning av *religionens innflytelse i samfunnet*. På denne variabelen er det stor forskjell mellom gruppen *alle elever* og de to andre gruppene, mens alle de tre elevgruppene uttrykker høy *tillit til demokratiets institusjoner*.

8.7 Hovedtrekk kapittel 8

- *Tre av fire elever på 9. trinn svarer at de gjør lekser mer enn 30 minutter hver dag.*
- *Seks av ti elever på 9. trinn svarer at de ser TV/DVD mer enn 60 minutter hver dag.*
- *Elever på 9. trinn som bruker mye daglig tid på lekser, får høyere skår på nesten alle indikatorer for demokratisk beredskap. Unntaket er tilbøyeligheten til å delta i ulovlige protestaksjoner.*
- *Elever på 9. trinn som ser mye på TV/DVD og bruker internett mye, får lavere skår på nesten alle indikatorer for demokratisk beredskap.*
- *Jenter bruker mer tid på lekser enn gutter. Gutter bruker mer tid foran forskjellige skjermer enn jenter.*
- *Jo sterkere grad av forventet ulydighet mot loven i framtidige protesthandlinger, jo sterkere er overrepresentasjonen av gutter.*
- *Jo sterkere grad av forventet "ulydighet", jo større spredning er det i elevenes interesse for politikk og samfunnsspørsmål. Ofte enn andre, gir "de ulydige" ekstrem svar – at de er uinteressert, eller at de er sterkt interessert.*
- *Blant "de ulydige" har de som er "uinteressert" i politikk og samfunnsspørsmål (her benevnt "råtasser"), svært forskjellige selvoppfatninger, holdninger og handlingsforventninger enn den lille*

gruppen av "ulydige" som er svært interessert i politikk og samfunnsspørsmål (her kalt "sivilt ulydige").

- *"De sivilt ulydige" har langt mer "positive" skårer på indekser for en rekke holdninger og indikatorer på konstruktivt engasjement enn både "råtassene" og "de lovlydige".*
- *Verken hos gutter eller hos jenter er vilje til "sivil ulydighet" (eller andre former for vilje til ulydighet mot loven) positivt forbundet med støtte til kvinners rettigheter.*
- *"De sivilt ulydige" snakker oftere enn andre med sine foreldre om politikk og samfunnsspørsmål – trolig et tegn på sterkere politisk sosialisering i hjemmet enn det andre elever opplever.*
- *Det er store forskjeller i kunnskapsskår mellom elever med ulik kulturgeografisk opprinnelse.*
- *Elevens hjemmespråk betyr mye for kunnskapsskår.*
- *Kunnskapsskår for elever som er født i et land i Europa utenom Norden eller i et land utenfor Europa, nærmer seg gjennomsnittsskår for alle elever når foreldrene har høy utdanning.*
- *På noen holdnings- og engasjementsvariabler er det store forskjeller mellom etterkommere og innvandrere på den ene siden og alle elever på den andre.*

KAPITTEL 9

Sammenhenger med mulige forklaringsfaktorer

Jon Lauglo

Dette kapitlet analyserer sammenhenger mellom elevenes kunnskaper og ferdigheter om demokrati og deres samfunnsmessige og politiske engasjement på den ene siden og en rekke mulige forklaringsfaktorer – også kalt "uavhengige variabler", "forklaringsvariabler" eller (i regresjonsanalyse "prediktorer"). Skår på mål for kunnskap og engasjement framstår her som såkalte "avhengige variabler". De er avhengige i den forstand at disse egenskapene i utgangspunkt antas å bli påvirket av skårer på forklaringsfaktorene.

Først vurderes grunnlaget for å lage et samlemål for engasjement. Deretter vises enkle sammenhenger mellom to variabler – såkalte bivariate sammenhenger. Deretter analyseres sammenhenger når de i regresjonsanalyse justeres for den betydning som andre uavhengige variabler har – såkalt multivariat analyse. Til slutt brukes flernivåanalyse for å vurdere om visse utvalgte gjennomsnittsmål for elever på samme klassetrinn ved den enkelte skole har noen betydning elevenes kunnskap eller engasjement når det også tas hensyn til individuelle egenskaper hos dem. For eksempel: Gir det noe positivt utslag for en elevs kunnskap om demokrati eller engasjement, om elevene på samme klassetrinn ved skolen opplever klasseromsklimaet som relativt åpent for fri meningsbrytning når det undervises om politikk og samfunnsspørsmål?

Et utgangspunkt for dette kapitlet er spørsmålet fra den internasjonale analysen i ICCS: "Hvilke aspekter ved elevenes personlige og sosiale bakgrunn som kjønn, sosioøkonomisk og språklig bakgrunn kan relateres til prestasjoner og holdninger til utdanning i demokrati og medborgerskap?" Analysen gjøres på data fra 9. klassetrinn.

Fordi kapitlets formål er å vurdere hva som kan *påvirke* de avhengige variablene, vil det utelate det aller meste av det mylder av sammenhenger som variabler i disse dataene vil ha med "kunnskap" eller "engasjement". Dette er berettiget når det er problematisk å anta at de utelatte uavhengige variablene

egentlig tjener som noen medvirkende årsak for de avhengige variablene. Likevel vil utvalget av mulige forklaringsfaktorer bero på antagelser om mulig påvirkning som ikke kan testes direkte på dette materialet. Dermed vil en påvist sammenheng – uansett hvor raffinert statistisk kontroll som anvendes, aldri være tilstrekkelig belegg for noen årsakssammenheng.

Som mål på kunnskaper om kunnskaper og ferdigheter ”om demokrati”, vil den internasjonale kunnskapstesten bli brukt. Dette kognitive målet er satt til å ha et internasjonalt standardavvik på 100 og et gjennomsnitt på 500, når utvalgene fra alle de land som deltok, vektet likt uansett utvalgenes størrelse. Testen er nærmere omtalt i kapittel 4. For ”engasjement” kunne man foretatt en omfattende serie med analyser på alle de samlemaal på ulike sider av engasjement som omtales i kapittel 6. I stedet vil vi først undersøke om det er grunnlag for å lage et eget samlemaal på generelt engasjement for politikk og samfunnsliv. Det viser seg å være sterk empirisk støtte for et slikt samlemaal. Dette samlemaalet er laget ved hjelp av faktoranalyse – en teknikk som er egnet for et slikt formål. Samlemaalet for ”engasjement” blir satt til å ha et gjennomsnitt på 0 og et standardavvik på 1 og er tilnærmet normalfordelt (en såkalt z-skala). Det betyr at elevenes engasjementsskår blir målt som positive eller negative avvik fra null, målt i standardavviksenheter, noe som betyr at de to avhengige variablene har ganske *ulik* skalering i den analysen som kommer.

Ledetråden i analysen er å vurdere mulig forklaringskraft blant de forklaringsvariablene som velges ut. Innledningsvis vil forklaringsvariablene inkludere slikt som elevenes skoleprestasjoner, deres foreldres samfunnsengasjement, elevens opplevelse av ”klasseromsklimaet”, oppvekstfamiliens sammensetning (familiestruktur) og sosioøkonomiske status, elevenes kjønn og om de har innvandrerbakgrunn eller ikke. I senere analyser vil det opprinnelige utvalget av forklaringsvariabler reduseres i lys av funn fra de tidligere analysene, samtidig som enkelte nye forklaringsvariabler blir introdusert. Fordelingsstatistikk for de variablene som vil bli brukt i de multivariate analysene, vises som vedlegg bakerst i kapitlet (tabell 9.5). Merk at elever som har manglende informasjon på minst én av de variablene som inngår i de multivariate analysene, blir utelatt fra disse analysene og derfor også utelates fra fordelingsstatistikken.

9.1 Grunnlaget for et samlemaal på generelt engasjement for politikk og samfunnsliv

I kapittel 6 ble samlemaalene for de forskjellige engasjementstemaene analysert. Her vurderes om de henger så sterkt sammen at det er grunnlag for å lage et samlemaal på generelt engasjement for politikk og samfunnsliv. De ulike samlemaalene som det ble vist til, er disse:

1. Interesse for politikk og samfunnsspørsmål

2. Tro på egen evne til å vurdere og diskutere politikk
3. ”Demokratisk deltakelse på skolen”, dvs. deltakelse i diskusjoner, rådgivende organer og frivillig kulturell virksomhet (hovedsakelig analysert i kap. 5)
4. Deltakelse i samfunnsliv utenom skolen (organisasjoner, klubber eller andre relativt faste grupper)
5. Forventning om uformell deltakelse i samfunnsliv ”de nærmeste år”
6. Forventning om valgdeltakelse som voksen
7. Forventning om aktiv deltakelse knyttet til partier og valgkamper
8. Preferanse for et bestemt politisk parti (eget norsk samlemål)
9. Forventet deltakelse i fredelige (lovlige) former for protestaktivisme
10. Forventet deltakelse i ulovlige former for protest

Hvert av disse samlemålene hadde statistisk signifikant positiv korrelasjon med alle de andre målene, men med ett unntak: ”Forventet deltakelse i ulovlige former for protest”.

Tabell 9.1 *Faktoranalyse resultater. Faktorladninger på sterkt dominant førstefaktor for komponenter som gjelder ulike engasjementstemaer. Elever på 9. klassetrinn.*

Komponent	Modell 1	Endelig modell
Forventning om uformell deltakelse i samfunnsliv ”de nærmeste år”	0,78	0,78
Selvbilde om evne til å vurdere og diskutere politikk	0,76	0,77
Interesse for politikk og samfunnsspørsmål	0,75	0,75
Framtidig deltakelse i lovlige former for protest	0,73	0,73
Forventning om å delta i politisk virksomhet knyttet til valg og partier	0,69	0,67
Forventning om å delta i valg som voksen	0,62	0,62
Deltakelse på skolen i diskusjoner, rådgivende organer og frivillig kulturell virksomhet	0,53	0,54
Preferanse for et politisk parti	0,47	0,47
Deltakelse i organisasjoner, klubber og grupper utenfor skolen	0,38	0,38
Framtidig deltakelse i ulovlige former for protest	0,07	

Faktoranalyse er en vanlig statistisk framgangsmåte for å vurdere grunnlaget for og å lage et samlemål for komponenter som kan antas å være uttrykk for samme underliggende atferds- eller holdningsdimensjon (i dette tilfellet: engasjement for politikk og samfunnsliv). Når såkalt Varimax-rotasjon av faktorer ble brukt, viste slik analyse en klart dominerende ”førstefaktor” (den faktor som forklarer mest varians). Den ”forklarte” 38 prosent av variansen i

komponentene. Det var et stort fall i forklart varians til andre- og tredjefaktor, som forklarte henholdsvis 12 og 10 prosent. Disse to andre faktorene viste såkalte "eigenverdier" kun litt i overkant 1,0 som er det konvensjonelle minstekravet for at en faktor skal kunne tas med videre i faktoranalyse. Med et slikt resultat er det berettiget kun å ta ut én faktor og beregne dens grad av samsvar (f.eks. ved Pearson korrelasjoner) med sine komponenter.

Modell 1 i tabell 9.1 viser de såkalte faktorladningene på denne klart dominerende førstefaktoren (korrelasjoner med faktoren). Da faktorladningen for forventning om å delta i ulovlige protesthandlinger er av ubetydelig styrkegrad (0,07), tas denne ut av analysen i den endelige modellen. Vi ser i tabellen at faktorladningene for de andre komponentene endres svært lite når vi sammenligner modell 1 og den endelige modellen. I tabellen er komponentene listet ovenfra etter størrelsen på faktorladningene. Vi ser fra faktorladningene at denne faktoren først og fremst måler forventning om framtidig deltakelse i politikk og samfunnsliv (i stedet for aktivitet på det tidspunkt elevene ga sine svar), og dessuten elevenes tro på egen evne til å vurdere og diskutere politikk, samt deres grad av interesse i politikk og samfunnsspørsmål (alle med faktorladninger over 0,60).

Denne ene faktoren som gjenstår i den endelige modellen, forklarte statistisk 42 prosent av variansen i komponentene – et teknisk godt resultat som gir god grunn til å lage et generelt samlemål og til å omtale elevenes engasjement for politikk og samfunnsliv som en felles underliggende egenskap. Dette samlemålet forenkler analysen når man skal vurdere den betydning som ulike forklaringsvariabler har for engasjement. Tilsvarende faktoranalyse ble brukt i sonderinger på dataene fra elevene på 8. trinn. Resultatene var så å si identiske med det som vises i tabell 9.1.

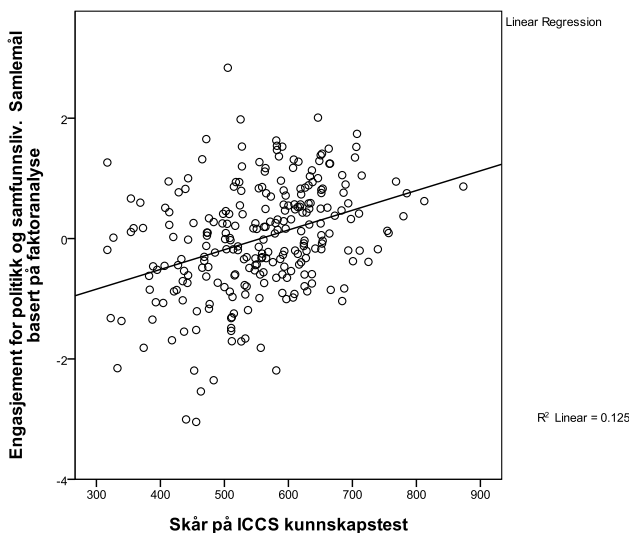
9.2 Sammenhengen mellom kunnskap og engasjement

Denne førstefaktoren i den endelige modellen i tabell 9.1 har en etter vårt skjønn "moderat" positiv sammenheng med kunnskapstesten utviklet av ICCS for internasjonale sammenligninger ($r = 0,34$). Men det er usikkert hva som påvirker hva. At engasjement (motivasjon, interesse, deltakelse) fremmer læring, er elementær læringspsykologi. Samtidig er det rimelig å anta at interessen styrkes når man lykkes kunnskapsmessig. Dessuten kan samsvar mellom kunnskap og engasjement oppstå ved at begge påvirkes på en lignende måte av samme bakenforliggende faktor, som sosialisering i hjemmet og elevens generelle evnenivå.

Korrelasjonen "r" mellom kunnskap og engasjement er i dette materialet på samme nivå som mellom elevenes kunnskap og den sosioøkonomiske yrkesstatusen til elevenes foreldre (0,32, jf. figur 9.2).

Plottet i figur 9.1 illustrerer hva slags lineær sammenheng (jo mer av det ene, jo mer av det andre) som skal til for å få en korrelasjon av en slik størrelsesorden mellom ”kunnskap” og ”engasjement”. Dette vises her *på et 10 prosent tilfeldig underutvalg* av elevene på 9. trinn (N = 254) for å unngå at plottet ville blitt uoversiktlig på grunn av stor opphopning på samme punkt i plottet av observasjoner med identiske koordinatverdier. For dette underutvalget ble korrelasjonskoeffisienten 0,35. Plottet illustrerer at en slik grad av sammenheng egentlig er av ganske moderat styrkegrad. Det som vises i plottet, ligner på en sky som nok ligger litt på skrå, men uten noen særlig sterk samling av observasjonspunktene langs den linjen som kan legges på skrå i diagrammet for å vise graden av en lineær tendens til ”jo mer av det ene, jo mer av det andre”. En korrelasjon på om lag 0,3 lar ca. 9/10 av variansen i elevenes prestasjon på kunnskapstesten forbli uforklart.

Figur 9.1 *Plott av elevers skår på engasjement mot deres skår på ICCS-kunnskapstest illustrert på 10 prosent underutvalg av elever på 9. klassetrinn.*



Hvis man legger en rett linje slik at summen av kvadratene av målt vertikal avstand fra hvert punkt til en slik rett linje skal reduseres så mye som mulig, får man den såkalte regresjonslinjen som er innlagt i dette diagrammet. I beregningen av denne linjen blir avstandene kvadrert for at de positive og de negative avvikene fra regresjonslinjen ikke skal ”nulle hverandre ut”. Jo nærmere observasjonspunktene ligger en slik regresjonslinje, jo sterkere vil korrelasjonen være mellom egenskapene. Her er korrelasjonen altså 0,35. Det er med andre ord en viss tendens til at jo høyere skår på kunnskapstesten, jo sterkere er elevenes engasjement for politikk og samfunnsliv – eller om man vil:

Det er de mest engasjerte som har lært mest. Men plottet illustrerer at spredningen av observasjonsverdier rundt denne linjen er ganske stor.

Det er som nevnt usikkert om det er kunnskap som påvirker engasjement, eller om det er engasjement som fører til at elevene lærer mer. Eller skjer det en gjensidig påvirkning? Eller skyldes sammenhengen at begge egenskaper påvirkes av en tredje faktor som påvirker begge (f.eks. elevenes evnenivå)? Men uansett svar på slike spørsmål, ville det egentlig være ønskelig om sammenhengen mellom kunnskap og engasjement var sterkere? At borgere i et demokrati skal ha et kunnskapsgrunnlag som gjør dem i stand til å ta selvstendige og velinformerte valg om styre og stell og til at de skal engasjere seg i samfunnsliv og politikk, har vært viktige dannelsesmål gjennom framveksten av et liberalt demokrati. I de nordiske land har man historisk søkt å fremme et slikt dannelsesmål gjennom folkeopplysning – i folkeskolene, voksenutdanning og offentlige massemedier. Men samtidig har et kjennetegn ved demokratiets framvekst vært en visjon om *bred* deltakelse i politikk, uten noen formelle utdanningsmessige forutsetninger for å delta.

Selv om et visst kunnskapsgrunnlag er et viktig fundament for demokrati, ikke minst i et komplekst og internasjonalsert moderne samfunn, ville det ikke nødvendigvis være et gode for demokrati og samfunnsliv om *relative* forskjeller i mestring av kunnskap om demokrati var sterkere knyttet til beredskap for å delta aktivt i politikk og samfunnsliv, enn det som er vist i figur 9.1. Platons ekspertisesyrte republikk er neppe noe politisk ideal for et demokrati. Kanskje er det derfor et gode at denne sammenhengen er så vidt svak som den er hos de unge i dette datamaterialet.

9.3 Bivariate sammenhenger med forklaringsvariabler

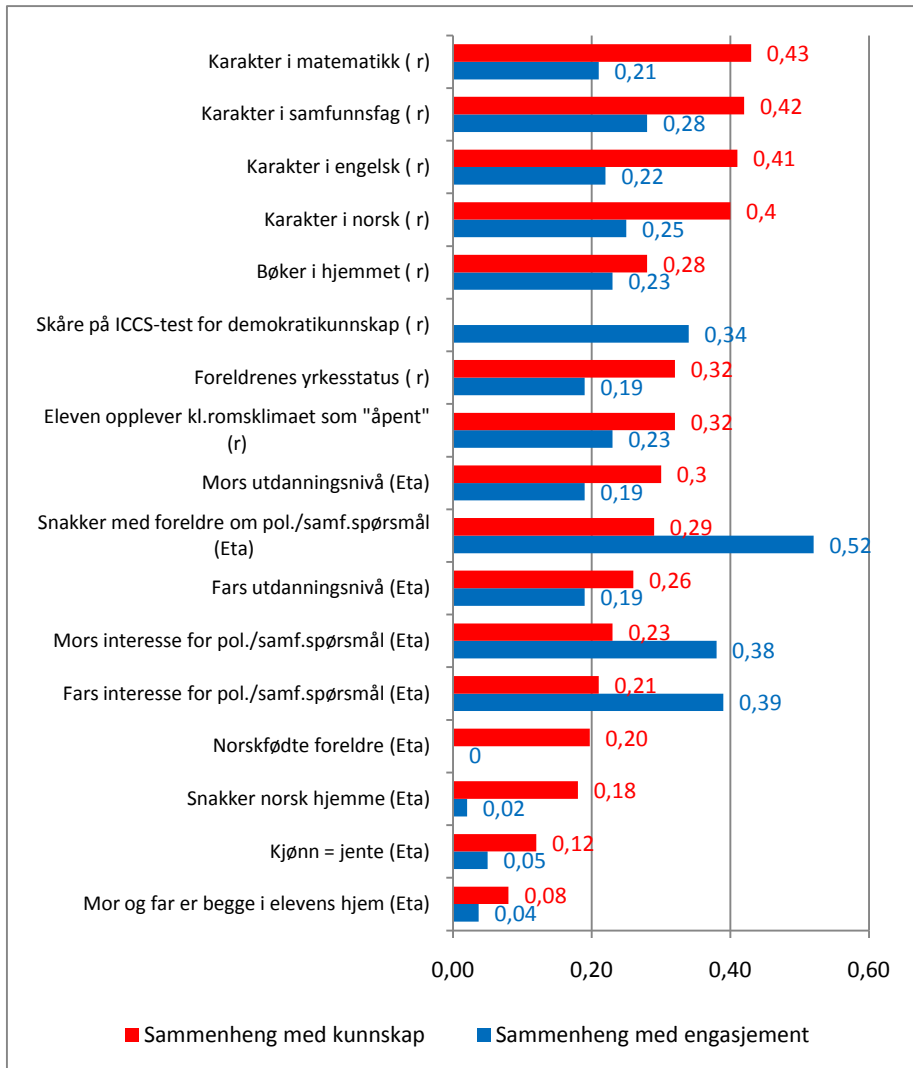
En bivariat sammenheng gjelder sammenhengen mellom kun to egenskaper. Dette kapitlet vil senere også vise *multivariat* analyse der man også tar hensyn til sammenhengene *mellom* forklaringsfaktorer når man beregner koeffisienter for den sammenheng hver forklaringsfaktor har med den avhengige variabelen – enten kunnskaper som målt ved ICCS Civic Knowledge-skårer (kunnskaper og ferdigheter om demokrati) eller samlemålet for engasjement for politikk og samfunnsliv.

Figur 9.2 viser graden av sammenheng som en rekke elevkarakteristika har med hver av disse to avhengige variablene: henholdsvis skårer på kunnskaps-testen og skårer på samlemålet for engasjement for politikk og samfunnsliv.

9.3.1 *R* og *Eta* som mål på sammenhenger

Noen av de forklaringsfaktorene som listes til venstre i figuren, er skalaer (eller indekser, om man vil) som skåres med kontinuerlige tallverdier. I slike

Figur 9.2 *Bivariate sammenhenger med elevers kunnskap og med deres generelle engasjement for politikk og samfunnsspørsmål. Eta- eller r-koeffisienter. 9. klassetrinn.*



tilfeller vil graden av sammenheng bli målt ved en såkalt Pearson-korrelasjon (r) som kan ta verdier mellom -1 og $+1$, og som måler lineær sammenheng: ”Jo mer av det ene, jo mer av det andre” (positiv) – eller: ”Jo mindre av det ene, jo mer av det andre”(negativ sammenheng). En r på null betyr ingen lineær sammenheng. Blant de uavhengige variablene (forklaringsvariablene) er slike kontinuerlige måleskaler: elevenes selvrapporterte skolekarakterer (til jul 2008, på en skala fra 1 til 6), ICCS-skalaen for foreldres yrkestatus som er

basert på yrkets prestisje (og som er et snevrere mål enn det som senere i kapitlet benevnes "familiens sosioøkonomiske status), og ICCS-skalaen for hvor sterkt eleven opplever klasseromsklimaet som åpent når det "diskuteres politiske spørsmål og samfunnsspørsmål i undervisningen" (basert på 6 spørsmål med 4 svaralternativer, jf. kapittel 5). Sammenhengen mellom ICCS-kunnskap og samlemålet for engasjement (jf. illustrasjonen i figur 9.1) vises også.

De andre forklaringsvariablene i figur 9.2 er kategoriseringer som ikke er kontinuerlige skalaer. Dette gjelder om eleven er gutt eller jente, om eleven har norskfødte foreldre eller ikke, om eleven det meste av tiden bruker norsk hjemme eller ikke, og om eleven bor med begge sine foreldre i hjemmet eller ikke. Andre forklaringsvariabler som her ikke behandles som kontinuerlige, er de som har svarkategorier som nok kan rangordnes, men uten at det gir mening å beregne noe gjennomsnitt. Eksempler er mors og fars utdanningsnivå (målt ved seks ulike nivåer fra "ikke fullført barneskolen" til "universitet eller høyskole"), antall bøker i hjemmet (seks kategorier fra "0–10 bøker" til "mer enn 500 bøker") og foreldrenes interesse for politiske spørsmål og samfunnsspørsmål (fire svarkategorier fra "svært interessert" til "ikke interessert i det hele tatt"). For de forklaringsvariablene som ikke behandles som kontinuerlige skalaer, er sammenhengene med ICCS-kunnskap og med engasjement i figur 9.2 målt med den såkalte *Eta-koeffisienten*. Eta kan ta verdier mellom 0 og 1.

Eta og r vises i samme diagram fordi de er sammenlignbare i den forstand at kvadratet av koeffisienten i begge tilfeller er den andelen av variansen ("forskjellene") i den avhengige variabelen som kan tilskrives forskjeller mellom elevene på forklaringsvariabelen. For eksempel hvis Eta eller $r = 0,20$, vil man ved å vite verdien på forklaringsfaktoren og bruke denne til å lage et estimat til å forutsi verdien på den avhengige variabelen, kunne redusere variasjonen i den siste med 0,04 eller 4 prosent. Men merk at dette ikke nødvendigvis betyr at man har vist hva som påvirker hva.

Sammenhengen mellom de to avhengige variablene er med i figur 9.2 uten at dette betyr noen antagelse om enveispåvirkning av "kunnskap" på "engasjement". Illustrasjonen i figur 9.1 på denne sammenhengen gir et grovt sammenligningsgrunnlag for å vurdere hvor sterke de andre sammenhengene i figur 9.2 egentlig kan sies å være. Vi ser da at de som står nederst i diagrammet, er ganske svake, til tross for at alle disse koeffisientene (bortsett fra sammenhengen mellom "norskfødte foreldre" og "engasjement") er "signifikant forskjellig fra null" ved statistisk signifikanstest.

9.3.2 Oppvekst i samfunnsengasjerte familier er viktig for engasjement, skoleprestasjoner er viktig for ICCS-testskårer

De klart sterkeste sammenhengene i figur 9.2 er (a) forbindelsen mellom "engasjement" og oppvekst i hjem der foreldre bryr seg om politikk og sam-

funnsspørsmål og snakker med sine barn om slike saker, og (b) forbindelsen mellom skolekarakterer og elevenes skårer på kunnskapstesten.

9.3.3 Karakterer fra skolen

Mens koeffisientene tyder på at elevenes engasjement i betydelig grad påvirkes av familiens engasjement for politikk og samfunnsliv, er skår på kunnskapstesten relativt sterkt forbundet med elevenes *generelle* evner til å prestere faglig godt på skolen. Kapittel 4 har understreket at ICCS-testens skårings-system ser ut til å vektlegge evnen til resonnement. Et annet grunnlag for et slikt inntrykk er at ICCS-testens korrelasjon med karakteren elevene fikk i matematikk til jul i 2008, er minst like sterk som korrelasjonen med karakteren de fikk i samfunnsfag.

Denne relativt sterke korrelasjonen med matematikk tyder også trolig på at kunnskapstesten i betydelig grad måler elevenes evne til å oppfatte tekst, forstå abstraksjoner, skille likt fra ulikt og dra logiske slutninger, og at den ikke først og fremst måler kunnskap om innholdssubstans som *unik* gjelder politikk og samfunnsspørsmål. Gitt at testen er laget for internasjonal bruk, er det forståelig at den har fått en slik innretning, da det vil være betydelig variasjon mellom deltakerland i de samfunnsspørsmål og politiske spørsmål som er de mest aktuelle, og i partistrukturen og det sivile samfunn i ulike land. Milner (2010: 177–179) har kommentert spørsmål brukt i CivEd-studien av 1999 (basert på items som ble gjort offentlig tilgjengelig). Han mener at testen primært målte ”vocabulary, logic and appreciation of democratic principles”, og at en slik test vil legge for liten vekt på de faktakunnskapene som er nødvendige for at de unge skal kunne foreta politiske valg (s. 179). Det er nærliggende med en lignende kritikk av ICCS-testen.

9.3.4 Åpent klasseromsklima

I figur 9.2 er åpent klasseromsklima spesielt interessant fordi det kunne tolkes som et mål på pedagogisk opplegg som lærere og skolemyndigheter ”kan gjøre noe med”. Som vist i kapittel 5 er ICCS-samlemålet på klasseromsklima basert på svar på seks spørsmål om hvorvidt elever kommer til orde med egne meninger, og om lærere er åpne for fri meningsbrytning når det diskuteres politiske spørsmål og samfunnsspørsmål i undervisningen. I pakt med tradisjonen fra ”progressive education” har ”åpent klasseromsklima” i tidligere IEA CivEd-undersøkelser (Torney mfl. 1975; Torney mfl. 1999) vært framhevet som positivt utslagsgivende for god kunnskap selv om sammenhengene ikke har vært funnet i alle deltakerland, og selv om de ikke har vært sterke når de er blitt påvist.

Hvis klasseromsklima ble målt som et gjennomsnitt for elever i samme klasse, ville man ha et bedre mål på ”klima” enn det som inngår i figur 9.2. Målt som en *individuell opplevelse* kan det tenkes at man får en positiv sammenheng, som egentlig betyr at det nettopp er de flinkeste og mest engasjerte

elevene som *oppfatter* klassen som ”åpen”, fordi slike elever slipper lettere til orde i diskusjoner. Senere i kapitlet vil vi bruke flernivåanalyse til å se om gjennomsnittlig skår i den enkelte klasse på skalaen for ”åpent klasseroms-klima” viser noen sammenheng med den enkelte elevs kunnskapsnivå og engasjement (tabell 9.3), etter at hensyn også tas til forklaringsfaktorer på individnivå. Der vil vi finne at gjennomsnittlig skår blant elevene i samme klasse på denne klasseromsklimaskalaen ikke har noen selvstendig betydning for deres kunnskapsnivå eller engasjement.

9.3.5 Kjønn, familiestruktur og innvandrerbakgrunn betyr lite

To av forklaringsvariablene i figur 9.2 som har svake (om enn statistisk signifikante) sammenhenger med kunnskap, er elevenes kjønn og om elevens oppvekstfamilie har en tradisjonell struktur (med både far og mor i hjemmet). For engasjement er utslaget av disse to prediktorene av helt ubetydelig styrkegrad. For engasjement er det heller ingen fordel å ha norskfødte foreldre eller å ha norsk som det vanlige hjemmespråket. Det positive utslaget av norskfødte foreldre på ICCS-kunnskap er også svakt. På den andre siden kan det forventes at disse to indikatorene vil være samvariert med andre og mer utslagsgivende prediktorer, som foreldrenes yrkesstatus og utdanningsnivå, og det kan være at hensyntagen til slik samvariasjon vil påvirke styrkegraden til de bivariate sammenhengene. Multivariat analyse vil belyse dette (tabellene 9.2 og 9.3). Når en forklaringsvariabel er en egenskap som forekommer svært sjelden, kan sammenhenger som målt ved Eta-koeffisienter også gi inntrykk av at utslagene er svakere enn de vil være ut fra andre mål. Blant elevene på 9. trinn var det 8 prosent som sa at de brukte et annet språk enn norsk hjemme det meste av tiden, og det var 10 prosent med begge foreldre fra et annet land enn Norge.

Ellers viser de bivariate sammenhengene i figur 9.2 utslag i forventet retning for indikatorer på sosioøkonomiske sider ved elevenes familiebakgrunn. Det gjelder elevenes svar på omtrent hvor mange bøker de har hjemme hos seg (seks svar-kategorier), på hvor høy fullført utdanning mor og far har (seks svar-kategorier), og en skala for yrkesmessige prestisje som er blitt tilpasset for ICCS-bruk, og der det av mors eller fars yrke som får høyest skår, legges til grunn. Jo flere bøker det er hjemme, jo høyere utdanningsnivå foreldrene har, og jo høyere foreldrenes yrkesmessige status er, jo bedre skår har de unge i gjennomsnitt på kunnskapstesten. Når det gjelder engasjement, er sammenhengene i samme retning, men de er konsekvent svakere. Det er positivt for norsk demokrati at interessen for å delta i politikk og samfunnsliv ikke er sterkt påvirket av de unges sosioøkonomiske hjemmebakgrunn eller av familiens nærhet til høystatuskultur.

9.4 Multivariat analyse av variabler på individnivå

Denne analysen tar utgangspunkt i følgende antagelser for en relativt enkel multivariat analyse på individnivå: at den avhengige variabelen (henholdsvis kunnskapstest og engasjement) påvirkes direkte av variabler på det som nedenfor benevnes nivå 1, og helt eller delvis indirekte av variabler på nivå 2. På nivå 2 blir dermed variablene årsaksmessig antatt å være ”bakenforliggende” for variabler på nivå 1, i tillegg til den direkte påvirkningen de måtte ha på de avhengige variablene.

For de fleste av disse prediktorene (eller uavhengige variablene) brukes et utvalg av de skalaene som ICCS har benyttet i sin internasjonale rapportering. Dette utvalget tilsvarer stort sett forklaringsvariablene som ble brukt i beregninger av bivariate sammenhenger i figur 9.2. En forenkling er at ulike mål på familiens sosioøkonomiske status slås sammen til én indikator. Dette gjøres fordi komponentene som ligger til grunn, er så sterkt samvarierte at de hver for seg ville gitt relativt ustabile estimater av koeffisienter i multivariat analyse. Samme framgangsmåte blir også brukt i den internasjonale ICCS-rapporten (Schulz mfl. 2010).

9.4.1 Nivå 1 – antas å påvirke ”kunnskaps”- og ”engasjement”-variablene direkte

- *Skolekarakterer.* Elevenes skoleprestasjoner i samfunnsfag, matematikk, norsk og engelsk (målt ved tallkarakterer fra 1 til 6 oppgitt av eleven for siste karaktertermin, 6 er høyeste karakter). Karakterer innhentet fra elever på 9. trinn i Norge.
- *Foreldres interesse for politikk og samfunnsspørsmål:* 1 = minst en av foreldrene er ganske eller svært interessert, ellers får variabelen verdi 0. Dette viser interessen slik eleven vurderer den hos sine foreldre.
- *Samtaler med minst én av foreldrene om politikk og samfunnsspørsmål:* 0 = aldri, eller nesten aldri, 1 = månedlig, 2 = ukentlig, 3 = daglig.
- At eleven opplever *klasseromsklimaet som ”åpent”*. Skår på skala for ”Åpent klasseromsklima” som internasjonalt har gjennomsnittsverdi 50 og standardavvik 10.

9.4.2 Nivå 2 – antatt ”bakenforliggende” faktorer som også har egen direkte påvirkning

Videre antar vi at det er en del mer bakenforliggende faktorer som antas dels å påvirke den avhengige variabelen direkte, og som samtidig kan ha en indirekte påvirkning gjennom påvirkning av variabler på nivå 1.

- *Familiens sosioøkonomiske status.* Denne er den målte førstefaktoren i faktoranalyse av (a) bøker i hjemmet målt ved beregnet antall bøker, (b) det høyeste utdanningsnivået blant foreldrene, og (c) foreldres yrkesmessige status. Variabelen har tilnærmet såkalt normalfordeling og er satt til å ha gjennomsnittsverdi 0 og standardavvik 1. Dette er en såkalt z-skala.
- *Elevens kjønn:* 1 = jente, 0 = gutt.
- *Tradisjonell familiestruktur:* 1 = begge foreldre i hjemmet, ellers 0.
- *Eleven snakker norsk hjemme:* 1 = norsk, 0 = annet språk.

Tabell 9.2 viser resultater fra tre modeller i en lineær multippel regresjonsanalyse (såkalt OLS – ”Ordinary Least Squares”-analyse) av henholdsvis ”kunnskap” og ”engasjement”, der variablene under de to antatte nivåene inngår som prediktorer. En enkel additiv ligning blir brukt for disse modellene, uten såkalte interaksjonseffekter (dvs. uten å anta at koeffisientene påvirkes av verdier på de andre prediktorene).

Modell 1 tar kun prediktorene plassert under nivå 1. Gitt antagelsen om at disse klartest er de mest umiddelbare påvirkningene, *er det denne modellen som best vil vise de statistiske effektene av disse prediktorene*, når man kontrollerer for effekten av andre prediktorer i samme modell.

Modell 2 viser de sammenhengene som antatt bakenforliggende prediktorer har med de avhengige variablene med kontroll for andre variabler på antatt samme nivå. En del av de sammenhengene som da vises, antas da å skyldes den påvirkning som prediktorene formidler gjennom påvirkning av variabler på nivå 1 uten at dette vil framgå i resultatene.

Modell 3 slår sammen modellene 1 og 2. Her vil tolkningen av koeffisientene være mer uklar gitt antagelsene om påvirkningsretning fra nivå 2 til nivå 1 blant prediktorene. Selv om beregningen av koeffisienter justerer for effekter av andre prediktorer i samme modell, vil denne justeringen ikke ta hensyn til at stigningskoeffisientene (B og beta) delvis vil skyldes antatt enveispåvirkning fra variabler på nivå 2 på prediktorer som antas å være på nivå 1.

Beskrivende statistikk for de variablene som inngår, gis i tabell 9.5 bakerst i dette kapitlet.

Man kan tenke seg regresjon som et middel til å ”spå” (predikere) verdier på den avhengige variabelen. Regresjonsanalysen kan ses som et redskap til å besvare spørsmålet: ”Hvis man vet elevenes egenskaper målt med de utvalgte prediktorene: Med hvilke koeffisienter skal man da multiplisere hver verdi for hver elev på hver prediktor i en ligning der alle prediktorverdier multiplisert med sine respektive koeffisienter blir summert opp sammen med et konstantledd, slik at *summen av kvadratet av avvikene av disse spådde verdiene fra hver elevs reelle skår* på den avhengige variabelen, skal bli så liten som mulig?”

Tabell 9.2 *Multipel regresjonsanalyse av kunnskap og engasjement.*

Prediktorer i tre ulike Regrasjons-modeller		Avhengig variabel: ICCS-kunnskap				Avhengig variabel: Engasjement				
		Ustandardisert stignings-koeffisient		Standardisert stignings-koeffisient		Ustandardisert stignings-koeffisient		Standardisert stignings-koeffisient		
		B	Std.feil	Beta	Sig.	B	Std. feil	Beta	Sig.	
1	Konstantledd	229,77	10,87		,000	-2,21	0,11		,000	
	Samfunnsfag kar.	12,56	2,27	0,12	,000	0,11	0,02	0,11	,000	
	Norsk karakter	6,96	2,52	0,06	,006	0,05	0,03	0,05	,047	
	Engelsk karakter	16,22	2,17	0,16	,000	0,03	0,02	0,03	,127	
	Matematikk kar.	16,98	1,86	0,19	,000	-0,02	0,02	-0,03	,264	
	Foreldre: Interesse i politikk og samfunn	12,44	4,12	0,05	,003	0,45	0,04	0,19	,000	
	Snakker med foreldre om pol. og samf.sp.	12,43	1,81	0,12	,000	0,43	0,02	0,41	,000	
	Åpent klima i klasse	1,71	0,15	0,19	,000	0,01	0,002	0,13	,000	
	Varians "forklart"	R kvadrat, modell 1 = 0,32				,000	R kvadrat, modell 1 = 0,35			
2	Konstantledd	513,09	7,43		,000	,085	,086		,320	
	Familiens sosio-økonomiske status	37,16	1,81	0,38	,000	,277	,020	,28	,000	
	Jente	17,55	3,52	0,09	,000	0,08	,039	,04	,046	
	Tradisjonell familiestruktur	3,04	3,91	0,01	,437	,000	,043	,00	,992	
	Snakker norsk hjemme	29,80	6,94	0,08	,000	-,116	,080	-0,03	,150	
	Varians "forklart"	R kvadrat, modell 2 = 0,17				,000	R kvadrat, modell 2 = 0,08			
	Varians "forklart"	R kvadrat, modell 2 = 0,17				,000	R kvadrat, modell 2 = 0,08			
3	Konstantledd	254,40	13,39		,000	-2,08	0,14		,000	
	Samfunnsfag kar	10,67	2,33	0,10	,000	0,12	0,02	0,12	,000	
	Norsk karakter	2,45	2,64	0,02	,354	0,08	0,03	0,07	,005	
	Engelsk karakter	13,72	2,23	0,14	,000	0,02	0,02	0,02	,301	
	Matematikk kar.	17,42	1,89	0,20	,000	-0,03	0,02	-0,03	,148	
	Foreldre: Interesse i politikk og samf.sp.	6,18	4,23	0,03	,144	0,41	0,04	0,17	,000	
	Snakker med foreldre om pol. og samf.sp.	10,86	1,81	0,11	,000	0,42	0,02	0,41	,000	
	Åpent klima i klasse	1,52	0,16	0,17	,000	0,01	0,02	0,14	,000	
	Familiens sosio-økonomiske status	17,16	1,82	0,18	,000	0,06	0,02	0,06	,001	
	Jente	8,85	3,31	0,05	,001	-0,03	0,03	-0,01	,452	
	Tradisjonell Familiestruktur	-5,23	3,56	-0,03	,141	-0,09	0,04	-0,04	,013	
	Snakker norsk hjemme	30,80	6,52	0,08	,000	-0,02	0,07	-0,00	,823	
	Varians "forklart"	R kvadrat, modell 3 = 0,35				,000	R kvadrat, modell 3 = 0,37			

Fet skrift: statistisk signifikante koeffisienter på 0,05 nivået eller bedre

9.4.3 B og betakoeffisienter

B-koeffisientene er såkalte *ikke-standardiserte regresjonskoeffisienter* (også kalt stigningskoeffisienter) og kan tolkes som beste ”spådom” om gjennomsnittlig utslag på den avhengige variabelen (målt i denne variabelens måleenhet) av 1 måleenhets høyere verdi på vedkommende prediktorvariabel. Merk at dette predikerte (eller spådde) utslaget *måles i den avhengige variabelens måleenhet*. For eksempel: B-koeffisienten for samfunnsfag viser at man for 1 karakterenhets høyere karakter gjennomsnittlig kan forvente 12,56 enheter høyere skår på kunnskapstesten når alle de andre variablene som inngår i modellen, holdes konstant. Det betyr et utslag på ca. 13 prosent av standardavviket på kunnskap fordi standardavviket på kunnskapstesten er ca. 100. Tilsvarende når vi for samme prediktor skal vurdere utslaget på engasjement hvor koeffisienten B er 0,11, må vi huske at standardavviket (spredningsmålet) på engasjementsmålet er mye mindre (ca. 1). En B på dette nivået for engasjement betyr likevel et gjennomsnittlig utslag på 11 prosent av standardavviket på denne engasjementsskalaen – nesten samme nivå som utslaget på kunnskap.

Betakoeffisientene kan tolkes på en lignende måte, men her er den avhengige variabelen satt til å ha et standardavvik på 1 (noe ”engasjement”, men ikke ”kunnskap”, allerede har), og etter at det samme er gjort med hver prediktorvariabel. Beta viser dermed antall standardavviksenheters endring i den avhengige variabel når verdien av prediktorvariabelen øker med ett standardavvik (og gitt at andre prediktorvariabler i samme ligning holdes konstant). Betakoeffisientene har dermed den fordelen at de kan tolkes som uttrykk for sammenhengenes *relative styrkegrad, uavhengig av hvordan prediktorene er målt, og også uavhengig av hvordan de avhengige variablene er målt*. Dette gir mening når prediktoren er en kontinuerlig skala, som for eksempel ICCS-skalaen for sosioøkonomisk familiebakgrunn. Men det kan vanskelig gi mening når prediktoren er en kategori som ”kjønn”, der jente tillegges verdien 1 og gutt tillegges verdien 0. For sammenligning mellom slike kategoriske prediktorvariabler er de ikke-standardiserte koeffisientene (B-ene) mer tolkbare – at i dette tilfellet ”jenter” beregnes å ha 17,55 høyere skår på ICCS-testen enn referansekategori ”gutter” (se modell 2 i tabellen).

I beregningene av B og Beta tas det hensyn til andre samvarierte prediktors innvirkning på den avhengige variabelen, men uten at beregningene av koeffisienten antar noen spesiell type årsakssammenheng bak samvariasjonen blant disse prediktorene. Den siste begrensningen blir viktig når man skal tolke regresjonskoeffisienter (som i modell 3 i tabell 9.2) i de tilfellene der denne samvariasjonen trolig skyldes at prediktorene er på ulike årsaksnivåer, for eksempel at samvariasjonen mellom en elevs karakter fra skolen i samfunnsfag og elevens sosioøkonomiske familiestatus skyldes at familieressursene påvirker elevens prestasjonsnivå på skolen.

For at en koeffisient skal være verdt å tillegges noen substansiell betydning, må den for det første være signifikant forskjellig fra null (dette blir nær-

mere forklart). Men uansett deres ”signifikans” er koeffisienter som har en Beta med lavere absolutt verdi enn 0,10, så svake at de ikke bør tillegges noen betydning (jf. diskusjonen om styrkegrad og illustrasjoner i plott-figurer i kapittel 6).

9.4.4 R og ”varians forklart”

Den statistiske forklaringskraften av disse modellene uttrykkes i kvadratet av den multiple korrelasjonskoeffisienten ”R”. Koeffisienten R kan forstås som en Pearson-korrelasjon (et mål på grad av lineær sammenheng) mellom den avhengige variabelens verdier og de verdiene som ”spås” (eller predikeres) av en ligning der hver prediktorvariabel ganges med sin regresjonskoeffisient (B eller Beta), og når alle disse verdiene sammen med et konstantledd kan brukes til å lage estimater (så gode som mulig) av de verdier som elevene ville få på den avhengige variabelen.

”Varians” er et mål på de observerte verdienes grad av spredning på en variabel, for eksempel spredningen i elevenes skårer på en kunnskapstest. Variansen måles som observasjonenes gjennomsnittlige kvadratavstand fra gjennomsnittet.

Dette R-kvadratet anføres nederst under hver modell og uttrykker den andelen av *variansen* som kan statistisk forklares (eller tilskrives) ved hjelp av regresjonsmodellen.

Selv om det er vanlig å benevne R-kvadratet som en andel (eller prosent) av variansen som er ”forklart”, betyr dette ikke at man nødvendigvis viser årsakssammenhenger. Man viser kun beregnede mål på sammenhenger under gitte antagelser og om de funn som gjøres, ”passer med” antatte modeller om påvirkninger.

De prediktorene som inngikk i modell 1 i tabell 9.2, hadde til sammen en forklart varians i kunnskapstestmålet på 0,32 (eller 32 prosent). For ”engasjement” var forklaringskraften i modell 1 på 35 prosent, altså omtrent på samme nivå. I modell 2 (prediktorer som antas å påvirke både prediktorer i modell 1 og de avhengige variablene) er derimot forklaringskraften klart sterkere for ”kunnskap” (17 prosent) enn for ”engasjement” (8 prosent). Når vi slår begge modeller sammen i modell 3, får vi (som da kan forventes) noe høyere forklaringskraft enn i hver modell enkeltvis: 35 prosent for ”kunnskap” og 37 prosent for ”engasjement”.

9.4.5 Standardfeil og signifikans

Til stigningskoeffisientene (B) er det knyttet såkalte standardfeil. Alt som observeres og beregnes av sammenhenger, er knyttet til et enkelt utvalg. Standardfeil er et begrep som er knyttet til det faktum at gjentatte undersøkelser ville ha gitt litt forskjellige resultater fra det vi finner i vårt utvalg. Standardfeilen måler standardavviket (kvadratrotten av variansen) i en slik teoretisk fordeling (samplingfordeling) og vil være standavviket for ved-

kommende statistiske mål dividert med kvadratroten av antall observasjoner. Det er et mål på den usikkerheten som er forbundet med tilfeldig variasjon i utvalgsundersøkelser. Jo lavere standardfeil, jo mer pålitelig er estimatet.

Signifikans (sig.) angir sannsynligheten for at koeffisienten kan være null *om den ble målt på data om alle elever på 9. trinn i hele landet* – gitt at utvalget antas å være et tilfeldig utvalg av disse elevene. Her er det om å gjøre å få så liten sannsynlighet som mulig. Verdien ”,000” betyr at denne sannsynligheten ville være mindre enn en tusendel. For å kunne si at vi har en koeffisient som etter dette kriteriet er signifikant forskjellig fra null, følger vi konvensjonen om at denne sannsynligheten ikke må være større enn 0,05 (eller 5 prosent). For å illustrere de koeffisientene som er statistisk signifikant forskjellig fra null, angir vi disse med fet skrift i tabellen. Disse er de eneste som vi vil anta viser til noen tendens til lineær sammenheng i det hele tatt med den avhengige variabelen. Men standardiserte regresjonskoeffisienter som er mindre enn 0,10, er for svake til å ha noen nevneverdig betydning, selv om de skulle være ”statistisk signifikante”.

9.4.6 Negative funn som er ”positive” om familiestruktur, kjønn, innvandrerfamiliebakgrunn

Negative funn kan også ha informasjonsverdi. Modellene 2 og 3 i figur 9.2 viser begge at for denne kunnskapstesten har tradisjonell familiestruktur ingen betydning – til forskjell fra hva som er påvist på registerdata om det generelle prestasjonsnivået for alle elever målt ved skolekarakterer ved grunnskolens slutt i Norge (Lauglo 2009). Er det noe spesielt ved samfunnsfag eller ved ICCS-testen og formatet på de spørsmålene som ble stilt i ICCS om oppvekstfamilie, som kan forklare denne forskjellen i funn? I et samfunn som har opplevd en dramatisk svekkelse siden 1970-årene av den tradisjonelle kjernefamilien som den klart dominante oppvekstfamilietyper, er det funn som nå gjøres om ingen påvirkning på demokratikunnskap eller samfunnsengasjement, i alle fall positivt. Særlig positivt er det også at tradisjonell familiestruktur i hvert fall ikke gir noe positivt utslag på ”engasjement”. I modell 3 er sammenhengen faktisk i motsatt retning, men den er for svak til å ha noen substansiell betydning. I et utvalg er det alltid en viss sannsynlighet (her er den 13 prosent) for at den koeffisienten man får, kan oppstå ved utvalgstilfeldigheter, selv når den ville ha vært null i analyse på hele den populasjonen som utvalget er tatt fra.

Et annet positivt funn om liten eller ingen sammenheng, vist i både modell 2 og modell 3, er at verken kjønn eller innvandrerfamiliebakgrunn (målt indirekte ved om man snakker norsk hjemme) har noen betydning for elevenes engasjement for politikk og samfunnsliv – til tross for at begge av disse prediktorene har en klar sammenheng med kunnskap (jenter presterer noe bedre enn gutter, og at man ”snakker norsk hjemme” gir høyere gjennomsnittsskår på ICCS-testen).

Inntrykket fra figur 9.2 om engasjement bekreftes: At de unge bryr seg om politikk og samfunnsliv og deltar eller har tenkt å delta aktivt i slik virksomhet, er blant disse elevene på 9. trinn ganske jevnt fordelt mellom gutter og jenter og mellom unge fra innvandrerhjem og unge med norskfødte foreldre.

9.4.7 Moderat effekt av sosioøkonomisk familiebakgrunn

Forskjellen mellom unge fra høystatushjem og lavstatushjem er svakere når det gjelder engasjement enn når det gjelder kunnskap. Særlig angående ”engasjement” er disse koeffisientene av moderat størrelsesorden i modell 2. Som det vil bli vist i figur 9.3, er nesten all den forklaringskraft som den prediktoren totalt har for engasjement, delt med andre prediktorer i modell 3. Da sosioøkonomisk familiebakgrunn i liten grad kan antas å bli påvirket av disse andre prediktorene, er det rimelig å anta at den påvirkningen som slik familiebakgrunn har på engasjementet hos elevene, nesten i sin helhet skyldes den indirekte påvirkningen som skjer gjennom mellomliggende variabler som er med i modell 3.

9.4.8 Oppvekst i familier der foreldre bryr seg om politikk og samfunn

Det som betyr mest for de unges engasjement, er oppvekst med foreldre som selv er interessert i politikk og samfunnsliv, og som snakker med sine barn om slikt. Dette er en sterk sammenheng som reduseres lite når man også legger de vanlige sosioøkonomiske bakgrunnsfaktorene inn i regresjonsanalysen (sammenlign regresjonskoeffisientene i modell 1 og modell 3). Det *kan* imidlertid være at slik sterk familiepåvirkning nettopp særpreger de elevene som uvanlig tidlig i sin ungdomstid (9. trinn!) viser sterkere engasjement enn andre. Som vist i kapittel 6 er det få som har slik aktiv interesse på dette tidlige stadiet i sin utvikling av interesse for politikk og samfunnsspørsmål. Ifølge andre norske undersøkelser stiger denne interessen jevnt og trutt fra 13- til 18-årsalderen (Lauglo og Øia 2006).

Vi vet fra analyse av data fra Ung i Norge 2002 at oppvekst i samfunnsengasjerte familier er tydelig forbundet med utvikling av en ambisjon om å ta høyere utdanning hos de unge når de fremdeles er i grunnskolen – uansett deres sosioøkonomiske hjemmebakgrunn og uansett deres skoleprestasjoner (Lauglo 2011). Vi vet også fra andre studier at senere i livet er det særlig folk med høyere utdanning som utmerker seg ved å delta mer aktivt enn andre i politikk og samfunnsliv. Se for eksempel for Norge Wollebæk mfl. (2000:239) og for Sverige Oscarsson (2002). Slike tydelige sammenhenger er blitt påvist i en rekke andre land siden Almond og Verbas (1963) banebrytende komparative studie der dette framgikk. Det har vært en tendens til å tolke slike sammenhenger som *en effekt* av høyere utdanning. Men i et system med bred adgang til å kvalifisere seg for høyere utdanning, slik som i Norge i dag, kunne denne sammenhengen hos voksne i betydelig grad skyldes at det skjer tidlig

utvikling av slikt samfunnsengasjement gjennom oppvekst i ”engasjerte familier”, og at nettopp slike ungdommer, uansett klassemessig hjemmebakgrunn, oftere enn andre sikter seg inn mot høyere utdanning.

9.4.9 Åpent klasseromsklima

I modell 1 og modell 3 i tabellen ser vi en klar positiv sammenheng mellom både ”kunnskap” og ”engasjement” på den ene siden og at elevene opplever klasseromsklimaet som åpent når det undervises om politikk og samfunns-spørsmål – at elever blir hørt, og at man ikke trenger være enig med læreren for å få slippe til i diskusjoner. Sammenhengen som denne variabelen har med kunnskap om politikk og samfunn, har som nevnt en interessant historie i tidligere IEA-studier om samfunnskunnskap. Imidlertid viste den internasjonale rapporten fra den siste undersøkelsen (som gjaldt elever i videregående skole) en slik positiv sammenheng kun i sju land når man brukte multiplere regresjonsanalyse. Men i seks land, deriblant Norge, var det da ingen statistisk signifikant sammenheng (Amadeo mfl. 2002:153). Da ”intention to vote” (om de ville stemme ved offentlige valg når det ble mulig) ble analysert, var det en statistisk signifikant positiv sammenheng i Norge, men den var svak: en betakoeffisient på 0,09.

Foreløpig kan vi konstatere ut fra ICCS-materialet at klasseromsklima har en tydelig positiv sammenheng både med elevens kunnskapsnivå og med elevens engasjement. Klimaet måles som elevens individuelle opplevelse av klassen. Koeffisientene i tabell 9.2 bekrefter dette (modell 1 og modell 3) og uten at de reduseres sterkt når flere prediktorer legges inn, som i modell 3. Som før nevnt er spørsmålet imidlertid om dette er en ekte ”klasseromsklimaeffekt”, eller om det kan skyldes at flinke og engasjerte elever opplever klasseromsklimaet annerledes *fordi* de oftere gjør seg gjeldende i diskusjoner, får mer oppmerksomhet fra læreren – kanskje til og med på bekostning av stillere og mindre faglig sterke elever. Flernivåanalysen i tabell 9.3 vil se nærmere på dette spørsmålet.

9.4.10 Prestasjoner i ulike skolefag

Generelt ser vi at karakterer har sterkere sammenheng med skår på kunnskapstesten enn de har med engasjement, og at sammenhengene med engasjement er av ”svak” til ”moderat” styrkegrad. I modell 1 er regresjonskoeffisientene for engasjement signifikante kun for samfunnsfag og for norsk.

Utslagene av karakterer er tydelig sterkere på kunnskapstesten. Gitt de klare bivariate sammenhenger som er vist i figur 9.2, er det ikke uventet at man også i multivariat analyse i modell 1 finner sammenhenger mellom ICCS-testen og hvor gode karakterer elevene får. Sterkest er utslaget for karakteren i matematikk. Men forskjellen mellom denne koeffisienten og koeffisienten for samfunnsfag er likevel ikke så stor at man kan si med 95 prosent sikkerhet at matematikk ”betyr mer” enn samfunnsfag fordi de såkalte konfidensinter-

vallene (ikke vist her) for disse to koeffisientene overlappet hverandre, noe som nok skyldes karakterenes samvariasjon.

Konfidensintervallet er det intervallet av koeffisientverdier innenfor hvilket man i 95 prosent av utvalgene kan vente å finne den beregnede koeffisientverdien, om man foretok et uendelig stort antall tilfeldige utvalg fra hele populasjonen (alle elevene på 9. trinn i Norge). For matematikkoeffisientene B var intervallet fra 13,3 til 20,6 enheter på kunnskapstesten, mens intervallet for samfunnsfag var fra 8,1 til 17,0, altså overlappende mellom 13,3 og 17,0. Disse intervallene ville blitt litt større om man i beregningene tok hensyn til at utvalget i ICCS er et såkalt klyngeutvalg, der skoler velges først, før elever velges fra de utvalgte skolene. Inntrykket av at sammenhengen med matematikk er forbausende sterk, gjenstår imidlertid. Figur 9.3 nedenfor vil også vise at den beregnede andelen av forklart varians som er unikt forbundet med vedkommende prediktor, er høyere for matematikk enn for samfunnsfag.

Det er forbausende at sammenhengen med kunnskapstesten er så svak for karakteren i norsk i modell 1. B-koeffisienten for denne sammenhengen kan tolkes til at 1 karakterpoeng bedre karakter i norsk medfører kun ca. 7/100 standardavviks forbedring på ICCS-testen (gitt at det internasjonale standardavviket på den avhengige variabelen er 100). Dette svake utslaget er nok signifikant forskjellig fra null (95 prosent konfidensintervallet var mellom 2,0 og 11,9 for denne koeffisienten). Men da ICCS-testen ble administrert på norsk og da norsk skulle være et fag av grunnleggende betydning for de aller fleste andre skolefag, deriblant samfunnsfag, reiser dette funnet mistanke om at den svært lave koeffisienten for norsk (som heller ikke blir signifikant forskjellig fra null i modell 3) kunne skyldes at måleproblemer oppstår på grunn av 'for sterk' korrelasjon mellom norsk og de andre prediktorene tatt samlet – et såkalt multikollinearitetsproblem.

Bruk av diagnostisk statistikk viste intet tegn til noe såkalt multikollinearitetsproblem i modell 1, som er den riktige modellen for å vurdere karakterenes utslag gitt at karakterer antas å være umiddelbare påvirkningskilder for de avhengige variablene. Multikollinearitet er et målingsproblem som kan oppstå når prediktorer i samme regresjonsligning er særdeles sterkt korrelerte med hverandre. I modell 3 kan det være at et slikt problem oppstår når det gjelder karakterdataene. SPSS-programmet gir to diagnostiske mål for vurdering av risiko for multikollinearitet: Tolerance og VIF ("Variance Inflation Factor"). Et godt tegn på at man unngår multikollinearitet, er at "Tolerance" er høy (over 4), og at VIF er lav (under 2). For modell 1 viste disse indikatorene ikke tegn til noe slikt problem. Men i modell 3 var VIF 2,00, altså på selve grenseverdien. Det er derfor tryggest å se bort fra den "ikke-signifikante" koeffisienten for norsk i modell 3. At stigningskoeffisienten for karakter i norsk er så uventet lav i modell 1, gjenstår imidlertid som et interessant og forbausende funn.

9.4.11 Unik varians forklart, og bidrag til varians forklart som deles med andre prediktorer

I resultater fra en regresjonsmodell er det aller mest konservative mål på betydningen som en prediktor har for den avhengige variabelen, den andelen av variasjonen i den avhengige variabelen som *unikt* kan tilskrives forskjeller i verdi (skår) på prediktorvariabelen. For hver prediktor kan slik unik forklaringskraft beregnes ved å ta *differansen mellom R-kvadratet for hele regresjonsligningen i en gitt modell, og R-kvadratet for samme ligning bortsett fra at vedkommende prediktor utelates.*

Slik unik andel av ”variens forklart” vil imidlertid utelate den andelen av R-kvadratet som er forbundet med prediktorens samvariasjon med andre prediktorer, noe som blir urimelig forsiktig når virkningen (eller en del av den) nettopp kan anses å være formidlet gjennom den påvirkningen som prediktoren (f.eks. kjønn eller familiens sosioøkonomiske status) har på andre prediktorer.

På den andre siden er det *minst* konservative målet man kan bruke, det R-kvadratet man får hvis *bare* vedkommende prediktor inngår i regresjonsligningen. I figur 9.2 ville *kvadratet* av de koeffisientene som illustreres grafisk for bivariate sammenhenger, gi slike R-kvadrater.

Forskjellen mellom disse to andelene vil være den forklaringskraften som ligger i hver prediktors samvariasjon med andre prediktorer når disse inngår i samme regresjonsligning. For hver prediktor viser figur 9.3 både dens *unike forklaringskraft* og *den delen av dens forklaringskraft som ligger i samvariasjonen med andre prediktorer*. Summen av disse andelene av R-kvadratet uttrykker den totale forklaringskraften (målt som R-kvadrat) som hver prediktor har – enten unikt eller delt med andre prediktorer i samme regresjonsmodell.

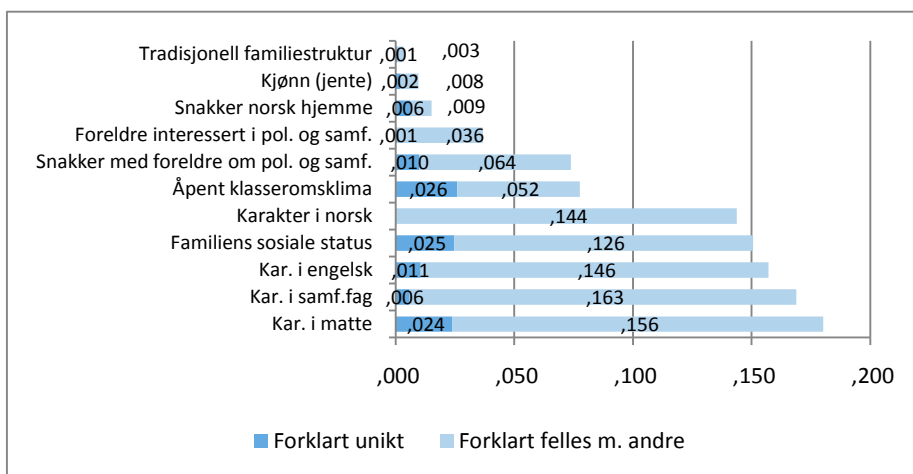
Figur 9.3 viser disse to andelene av ”variens forklart” med utgangspunkt i de observasjoner som har gyldig informasjon på alle de variablene som inngår i modell 3 i tabell 9.2, henholdsvis for kunnskap (del A av figuren) og for engasjement (del B). Figuren viser hvor lite som egentlig forklares unikt av hver av disse prediktorene. Ellers viser figuren en struktur i koeffisientenes relative styrkegrad som gjenspeiler det som før er omtalt i analysen av regresjonskoeffisientene i figur 9.2 og tabell 9.2.

Bortsett fra utslaget av ”snakker med foreldrene om politikk og samfunns-spørsmål” på elevens engasjement, er det aller meste av sammenhenger som disse prediktorene har med de avhengige variablene, innbakt i sammenhenger de har med andre prediktorer. For de av prediktorene som vi antar primært påvirker de avhengige variablene direkte, kan vi anta at mye av det som her framstår som felles bidrag, likevel er vedkommende prediktors direkte bidrag (eller at fellesbidraget i hvert fall er innbakt i samvariasjon av variabler på samme årsaksnivå, noe som vil gjelde skolekarakterene). For de variablene som antas å virke primært gjennom sin antatte enveispåvirkning av andre pre-

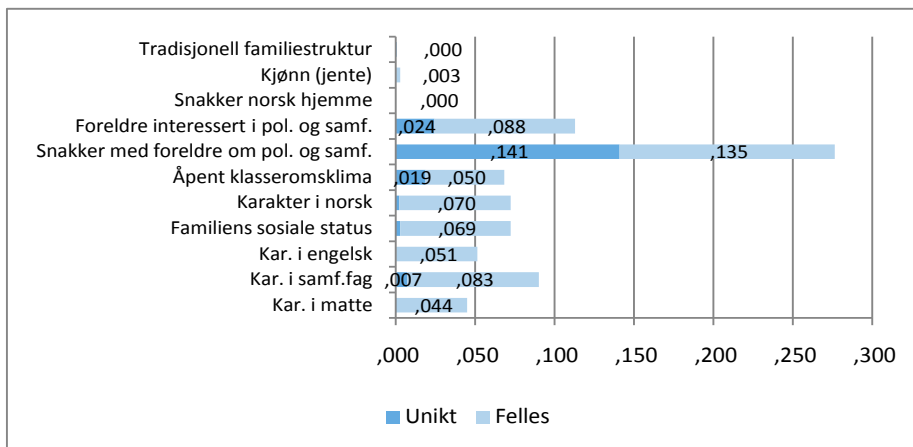
diktorer, viser denne figuren om de også har noen direkte effekt uavhengig av den indirekte påvirkningen de måtte ha. Dette gjelder kjønn, tradisjonell familiestruktur, ”snakker norsk hjemme mesteparten av tiden” og familiens sosio-økonomiske status. Når det gjelder ”kunnskap”, er det først og fremst familiens sosioøkonomiske status som har noen nevneverdig unik effekt (0,025 eller 2,5 prosent bidrag til forklart varians). Når det gjelder ”engasjement”, ser vi at ingen av disse antatt bakenforliggende prediktorene har noen nevneverdig unik effekt.

Figur 9.3 *Andel av varians forklart av prediktorer for henholdsvis ”ICCS-kunnskapsskår” og ”engasjement”.*

A: Kunnskap som avhengig variabel (variens forklart totalt: 0,35)



B. Engasjement som avhengig variabel (variens forklart totalt: 0,37)



Ellers viser figur 9.3 at den enkelte elevs opplevelse av et åpent klasseroms-klima har en slik unik effekt på begge de avhengige variablene – etter kontroll for alle andre prediktorers betydning. Det vil si at dette på *individnivå* er en ganske robust prediktor for både engasjement og kunnskap.

Slik robusthet i utslagene gjelder også målene på familiebasert sosialisering til å være opptatt av politikk og samfunnsliv – at foreldre oppleves som interessert, og at de snakker med eleven om politikk og samfunnsspørsmål. At det *unike* utslaget på elevens eget engasjement er så vidt sterkt av ”å snakke med foreldrene”, er et tegn på at selve kommunikasjonen er viktig. At foreldrene er interessert har også sin helt selvstendige (unike) effekt, men den er langt svakere. Man kan si at foreldre som rollemodell har sin betydning, men enda viktigere er det at det skjer sosialisierende kommunikasjon.

Det eneste skoleprestasjonsmålet som har noen nevneverdig unik sammenheng med elevens engasjement, er karakteren i samfunnsfag. Men det skoleprestasjonsmålet som klarest har en unik effekt på deres ICCS-kunnskaper, er matematikkarakteren, fulgt av karakteren i engelsk. Disse unike effektene er begge statistisk signifikante.

Når engasjement er den avhengige variabelen, er noen sammenhenger så svake at de ikke bør tillegges betydning. Dette gjelder særlig ”tradisjonell familiestruktur”, ”snakker norsk hjemme” og kjønn. Disse variablene har også svært liten forklaringskraft for elevenes kunnskapsskårer.

Det er interessant at nettopp ”åpent klasseromsklima” har en så robust og tydelig positiv sammenheng med de avhengige variablene, og at en del av denne effekten er unik og ikke kan tilskrives påvirkning som måtte skje fra de antatt bakenforliggende prediktorene. Spørsmålet er fremdeles hva dette skyldes. Er det en ekte effekt av måten undervisning drives på, eller skyldes det forskjeller mellom faglig flinke og faglig svake elever i hvordan de *oppfatter* undervisningssituasjonen, for eksempel at flinkere elever opplever at de blir mer hørt på, eller at de generelt har mer godhug for lærerne sine?

9.5 Flernivåanalyse

Flernivåanalyse er en egnet teknikk når man som forklaringsvariabler vil bruke aggregerte variabler (eller andre data) som gjelder hele ”klynger” av elever (”clusters” på engelsk), og når disse samme klyngene også ble valgt ut tilfeldig før man så valgte sluttutvalget innenfor disse samme klyngene. I vårt utvalg var hver skole nettopp en slik første ”utvalgsklynge” før man i neste omgang valgte elever fra disse samme skolene. I anvendelsen av flernivåanalyse har vi fått hjelp av professor Jens B. Grøgaard ved Høyskolen i Vestfold og NIFU STEP, som også har gitt råd om tolkning av resultatene.

I tillegg til å teste om forskjeller mellom skoler i ”åpent klasseromsklima” gir nettoutslag på enkeltelevens kunnskapsnivå og engasjement, har vi også aggregert opp et utvalg av andre mulige prediktorer fra individnivå for å kunne

vurdere om de gir noe utslag når de måles som skolegjennomsnitt eller andeler: andel jenter, andel som ”snakker norsk hjemme”, andel fra ”tradisjonelle familier” samt gjennomsnittlig skår for elevene på 9. trinn ved samme skole på samlemålet for sosioøkonomisk familiebakgrunn. Fordelingene på disse variablene er vist i tabell 9.5 i vedlegg bakerst i dette kapitlet.

I flernivåanalyse er stigningskoeffisientene som beregnes for hver prediktor, å ligne på de *ikke-standardiserte* stigningskoeffisientene i vanlig regresjon (f.eks. B-koeffisientene i tabell 9.2), men i flernivåanalyse beregnes stigningskoeffisientene ved en annen utporsjonering mellom prediktorene i ”summene av kvadrerte verdier”, samtidig som det tas hensyn til at feilmarginene er større for en prediktors koeffisienter når dens verdi gjelder en karakteristikk ved hele den primære utvalgsenheten (her: elever på 9. trinn ved en tilfeldig utvalgt skole). Den flernivåanalysen som ble gjort for dette kapitlet, er en såkalt ”mixed” flernivåanalyse i STATA-programvare.

I denne analysen (egentlig i dette tilfellet tonivåanalyse) var det ønskelig å ta med relativt få prediktorer på skole-/klassetrinnsnivå, da antallet skoler (129) blir relativt lite når de skal benyttes som måleenheter for de aggregerte variablene. I tillegg til ”åpent klasseromsklima” tas for hver skoleklasse andel jenter, andel av elevene som ”snakker norsk hjemme”, andelen som har ”tradisjonell familiestruktur” og gjennomsnittlig skår ved skolen for familiens sosioøkonomiske status.

På individnivå brukes de samme prediktorer som inngikk i modell 3 i regresjonsanalysen i tabell 9.2, bortsett fra at vi slår de fire skolekarakterene sammen i én fellesvariabel (deres gjennomsnitt for den enkelte elev). Dette ble gjort for å unngå at enkeltkarakterenes koeffisienter skulle bli for ustabile grunnet såkalt multikollinearitet (jf. diskusjonen om dette angående modell 3 i tabell 9.2). Resultatet av tonivåanalysen gis i tabell 9.3.

Det er kun ikke-standardiserte stigningskoeffisienter som kan frambringes ved denne metoden. Deres størrelse vil dermed avhenge av målestokken både på den avhengige variabelen og på den prediktorvariabelen som en koeffisient gjelder. De er altså å ligne på *B-koeffisientene* i vanlig regresjon, men ikke på ”betaene” i tabell 9.2. I likhet med B-koeffisientene i tabell 9.2, beregner de utslagene på den avhengige variabelen for en måleenhets økt tallverdi på forklaringsvariabelen når hensyn tas til innvirkningen av andre forklaringsvariabler i samme ligning, og når utslagene måles i den avhengige variabelens måleenhet. For eksempel når kunnskap er den avhengige variabelen (kolonnene til venstre i tabellen), kan vi tolke stigningskoeffisienten 50,17 som at én karakterenhets økning i gjennomsnittskarakter gir en økning i 50,17 enheter i skår på kunnskapstesten. Dette tilsvarer ca. et halvt standardavvik, da denne skalaen har et standardavvik på ca. 100. Vi ser samtidig at én karakterenhets høyere verdi medfører en beregnet økning på 0,19 enheter på samlevariabelen for engasjement. Dette tilsvarer ca. 2/10 standardavvik fordi for denne variabelen er standardavviket ca. 1. Utslaget på kunnskapstesten er med andre ord klart sterkere enn det er på engasjement, men ikke så dramatisk mye sterkere

som forskjellen mellom koeffisientenes størrelse kan gi inntrykk av, fordi de to avhengige variablene har ulike måleskalaer.

Fjernivåanalyse har den begrensning at koeffisientene ikke gir noe inntrykk av sin relative styrkegrad, med mindre forklaringsvariablene har samme målestokk. En annen begrensning er at fjernivåanalyse ikke gir noe mål på en modells samlede forklaringskraft, mens man i vanlig lineær regresjon, som er brukt i tabell 9.2, har et slikt mål (det såkalte R-kvadratet). Gitt disse analysebegrensningene blir vårt formål for tonivåanalyse å vurdere om de aggregerte prediktorene som er målt på ”klassetrinnsnivå”, gir noe statistisk signifikant utslag eller ikke.

Tabell 9.3 Tonivåanalyse av prediktorer for ”kunnskap” og ”engasjement”.

Prediktorer	Kunnskap som avhengig variabel			Engasjement som avhengig variabel		
	Stign.-koeffisient	Sign.	95 % konfidensintervall	Stign.-koeffisient	Sign.	95 % konfidensintervall
Nivå 1: målt på individnivå						
Skoleprestasjon (snitt av fire karakterer)	50,17	,00	45,72 til 54,63	,19	,00	,14 til ,24
Foreldre er interesserte i pol. og samf.	0,71	,86	-7,24 til 8,67	,41	,00	,32 til ,49
Snakker m. foreldre om pol. og samf.	10,25	,00	6,84 til 13,69	,42	,00	,38 til ,45
Åpent klasseromsklima	1,54	,00	1,21 til 1,85	,01	,00	,01 til ,02
Familiens sosioøkonomiske status	12,03	,00	8,42 til 15,64	,05	,01	,01 til ,09
Kjønn (jente)	4,63	,14	-1,44 til 10,71	-,02	,65	-,08 til ,05
Tradisjonell familiestruktur	-4,72	,17	-11,38 til 1,95	-,08	,02	-,16 til -,01
Snakker norsk hjemme	31,93	,00	19,20 til 44,66	,05	,46	-,09 til ,19
Nivå 2: Gj.snittsnivå for klassen						
Åpent klasseromsklima	-0,38	,55	-1,61 til 0,86	-,004	,38	-,01 til ,01
Familiens sosioøkonomiske status	29,84	,00	15,32 til 44,35	,08	,18	-,03 til ,18
Andel jenter	32,88	,20	-16,82 til 82,59	,19	,31	-,18 til ,56
Snakker norsk hjemme	-19,32	,47	-71,12 til 32,48	-,28	,16	-,68 til ,11
Konstantledd	252,16	,00	174,05 til 330,26	-1,73	,00	-2,33 til -1,13

Signifikante koeffisienter angis med fete typer i tabellen, basert på hvorvidt det er 0,05 (5 prosent) eller lavere sannsynlighet for at den målte koeffisienten ville blitt null om vi foretok analysen på hele populasjonen som dette utvalget er tatt fra. Vi ser at det er bare ett slikt tilfelle når det gjelder slike prediktorer som er målt på klassenivå: *Det er en kunnskapsmessig fordel for elevene å*

være i en klasse med høy gjennomsnittlig sosioøkonomisk familiebakgrunn blant medelevene. Vi ser også at denne prediktoren på klassetrinnsnivå ikke gir noen fordel når det gjelder deres engasjementsskår. For ingen av disse to avhengige variablene er det utslagsgivende om man er i en klasse med flere jenter eller med flere medelever som snakker norsk hjemme, *eller at man er i en klasse der elevene opplever klasseromsklimaet som relativt "åpent"*.

Dette siste "negative" funnet om at klasseromsklima målt som gjennomsnitt for alle elever på samme klassetrinn ikke har noen effekt på "kunnskap" om politikk og samfunnsliv, gjelder også 24 av 35 land i ICCS ifølge kapittel 8 i ICCS-rapporten (Schulz mfl. 2010). *Det betyr noe som tyder på at det ikke er grunnlag for noen konklusjon om at "klasseromsklima" er generelt viktig for at elever skal prestere høyt på kunnskapstesten.* Men i 11 land, og særlig i Thailand og England, fant Schulz mfl. en slik positiv sammenheng – selv om det ikke ble konstatert i Norge. Det er imidlertid ikke selvsagt at det er undervisningsstilen som påvirker elevenes prestasjonsnivå i de land hvor flernivå-analyse viser et slikt positivt resultat. Man kunne også tenke seg at lærere som opplever elevene som flinke og engasjerte til å begynne med, lettere kan ty til en måte å undervise på som nettopp tar elevene mer på alvor som meningsberettigede, selvstendige mennesker.

Selvsagt vil andre egenskaper ved skoler og undervisning enn de som er målt i ICCS-dataene, ha betydning for elevens læring av kunnskap og engasjement. Man savner et mål på læreres faglige og pedagogiske dyktighet. Dette er en faktor som stadig betones i gjennomgang av forskning om den betydningen forskjeller mellom skoler og underviste grupper har for elevers læring. Samtidig er det svært sjelden at direkte mål på læreres dyktighet er brukt i slik forskning (Grøgaard mfl. 2008: kapittel 1).

9.6 Sonderinger på andre variabler som mulige forklaringsfaktorer på klassetrinnsnivå

Sonderinger ble foretatt ved bruk av tonivåanalyse om hvorvidt to andre forklaringsvariabler kunne ha betydning for enkeltelevens kunnskaper og engasjement, når de ble aggregert opp til et gjennomsnitt for alle elever i samme klasse ved en skole. Det gjelder ICCS-skalaene *Oppfatning av forholdet elev-lærer på skolen* (Students perceptions of student-teacher relations at school) og *Demokratisk deltakelse på skolen* (Students civic participation at school). Er det slik at gjennomsnittsskåren i *elevens klasse* på disse to skalaene har noen sammenheng med enkeltelevens prestasjon på kunnskapstesten eller med elevenes engasjement?

9.6.1 Gode relasjoner mellom lærere og elever?

ICCS-skalaen ”gode relasjoner elev–lærere på skolen” er basert på svar på fem spørsmål om ”deg og skolen din”, der eleven blir bedt om å krysse av for grad av enighet eller uenighet med disse utsagnene: ”De fleste lærerne behandler meg rettferdig”, ”Elevene kommer godt ut av det med de fleste lærerne”, ”De fleste lærerne er interessert i at elevene skal ha det bra”, ”De fleste lærerne mine lytter virkelig til det jeg har å si”, og ”Hvis jeg trenger ekstra hjelp, får jeg det av lærerne mine”. Svaralternativene var *Svært enig*, *Enig*, *Uenig* og *Svært uenig*.

Man kunne vente at elever med høyere skår på denne indeksen også er de som har bedre kunnskaper og sterkere engasjement. På individnivå var korrelasjonene kun svakt positive mellom denne skalaen og henholdsvis samle-målene for ”kunnskap” og ”engasjement” ($r = 0,18$ og $r = 0,17$).

Med så vidt svake sammenhenger på individnivå blir det lite forbausende at tonivåanalyse ikke viste noen statistisk signifikant effekt av gjennomsnittlig skår på ”gode relasjoner mellom elev og lærere” på noen av de to avhengige variablene. Sannsynligheten for at de stigingskoeffisientene som da ble beregnet, kunne tilskrives utvalgstilfeldigheter, var 0,88 (eller 88 prosent) for både ”kunnskap” og ”engasjement”. Forklaringsfaktorene på individnivå var de samme som i tabell 9.3, pluss den enkelte elevs skår på skalaen ”Gode relasjoner mellom lærere og elever”.

9.6.2 Engasjement på skolen som grunnlag for engasjement utenfor skolen

Ut fra tro på skolens betydning som en arena for å forberede for aktiv deltakelse i samfunnsliv utenfor og etter skolen kan man argumentere for at de skolene som lykkes bedre enn andre skoler i å dra så mange elever som mulig med i skolens eget tilrettelagte samfunnsliv, også vil lykkes bedre enn andre skoler i å oppdra de unge til å bli aktive samfunnsborgere utenfor skolen og senere i livet.

ICCS-materialet inneholder ICCS-skalaen *Demokratisk deltakelse i skolen*. Skalaen og dens komponenter gjelder deltakelse i skolens tilrettelagte fora for meningsbrytning, i rådgivende organer og i frivillig kulturell virksomheten utenom de vanlige timene (se kapitlene 5 og 6). Er det slik at elevenes engasjement for politikk og samfunnsspørsmål ”utenfor skolen” og deres forventning om framtidig deltakelse i politikk og samfunnsliv blir høyere når de er i en skole med relativt høy gjennomsnittsskår på denne skalaen?

For å belyse dette spørsmålet laget vi først et nytt generelt mål på ”engasjement” som utelater skalaen *Demokratisk deltakelse på skolen* blant komponentene, men som ellers er basert på samme faktoranalyseteknikk og komponenter som i den ”endelige modellen” i tabell 9.1. Vi kaller denne skalaen *Engasjement utenfor skolen*. Skalaen ble satt til å ha en tilnærmet normalfordeling med standardavvik 1 og gjennomsnitt 0.

Tabell 9.4 viser ingen tegn til den forventede effekten, i en modell med prediktorer som inneholder *Demokratisk deltakelse på skolen* og "Familiens sosioøkonomiske status" både på individnivå og som gjennomsnitt på klassenivå, og med de øvrige prediktorer på individnivå som i tabell 9.2. Når det gjelder *Demokratisk deltakelse på skolen* målt som gjennomsnitt på klassenivå, ser vi at sannsynligheten for at B-koeffisienten kan oppstå på grunn av utvalgstilfeldigheter, er 44 prosent. Ei heller er koeffisienten i forventet retning. Ellers viser tabellen det samme som andre kjøring: Engasjement er tydelig forbundet med oppvekst i familier der foreldre bryr seg om samfunnsliv og politikk, og der foreldrene snakker med sine barn om slikt. Dermed ser vi igjen at *familiebakgrunn* er viktig for engasjement "utenfor skolen", men det er ikke familiens sosioøkonomiske status som er utslagsgivende i denne "bakgrunnen".

En tilsvarende multivariat tonivå analyse ble også utført med skår på kunnskapstesten som avhengig variabel. Igjen ble det funnet at "klassenivået" på skalaen *Demokratisk deltakelse i skolen* ikke hadde noen signifikant sammenheng med den avhengige variabelen, og at retningen på den ikke-signifikante stigningskoeffisienten ikke var positiv.

Tabell 9.4 To-nivåanalyse av "engasjement utenfor skolen". Elever på 9. klassetrinn.

	Ikke-standardisert stigningskoeffisient	Signifikans	95 % konfidensintervall
Prediktorer målt på individnivå			
Skoleprestasjon (snitt av fire karakterer)	,09	,000	,046 til ,136
Foreldre er interessert i politikk og samf.sp.	,39	,000	,302 til ,470
Snakker med foreldre om pol. og samf.	,38	,000	,342 til ,415
Åpent klasseromsklima	,01	,000	,005 til ,012
Familiens sosioøkonomiske status	,03	,086	-,004 til ,072
Kjønn (jente)	-,05	,142	-,111 til ,016
Tradisjonell familiestruktur	-,07	,060	-,136 til ,003
Snakker norsk hjemme	-,04	,550	-,172 til ,092
Demokratisk deltakelse på skolen	,03	,000	,022 til ,030
Gjennomsnitt på klassenivå ved samme skole			
Familiens sosioøkonomiske status	,84	,129	-,024 til ,192
Demokratisk deltakelse på skolen	-,01	,446	-,021 til ,009
Konstantledd	-2,4	,000	-3,253 til -1,609

9.6.3 Oppsummering av tonivåanalysen

Utbyttet fra analyse ved hjelp av tonivå analyse ble heller magert. Når man også tok hensyn til prediktorer på individnivå, var det eneste statistisk signifikante utslaget blant de faktorene som ble aggregert opp fra individnivå til klassetrinnnivå, at gjennomsnittlig sosioøkonomisk hjemmebakgrunn i en klasse har betydning for hvor godt elever skåret på kunnskapstesten.

Ellers gjenspeiler koeffisientene som i to-nivåanalyse gjelder prediktorer på individnivå, den strukturen som vanlig regresjonsanalyse viste.

9.7 Hovedtrekk kapittel 9

Om kunnskaper om demokrati, som målt ved ICCS-testen

- *Elevenes skårer på ICCS-testen henger sterkt sammen med de karakterene de fikk til jul i skoleåret testen ble gjennomført.*
- *Skårer på ICCS-testen henger minst like sterkt sammen med karakter i matematikk som med karakter i samfunnsfag. Dette passer med en tolkning om at evne til logisk resonnement har stor betydning for elevenes skår på testen.*
- *Sammenhengene som elevenes kunnskapsskår har med bokrikdommen i hjemmet, foreldrenes utdanningsnivå og foreldrenes yrkesmessige status er av moderat styrkegrad.*
- *Familiens politiske og samfunnsmessige engasjement har positiv betydning for elevenes kunnskap.*
- *Jenter skårer i gjennomsnitt høyere på kunnskapstesten enn gutter.*
- *Elever som snakker norsk hjemme, skårer høyere på kunnskapstesten enn de som snakker et annet språk det meste av tiden.*
- *Elever har også en kunnskapsmessig fordel om de er i klasser med elever som i gjennomsnitt kommer fra familier med høy sosioøkonomisk status.*

Om engasjement for politikk og samfunnsliv

- *På tvers av spørsmålsbatterier om ulike engasjementstematikk er elevenes svar i betydelig grad uttrykk for hvor sterkt de generelt viser engasjement for samfunnsliv og politikk.*

- *Samtaler med foreldre om politikk og samfunnsspørsmål har sterk forklaringskraft for elevenes eget engasjement.*
- *Verken elevens kjønn eller tilhørighet i en innvandrerfamilie har noen betydning for elevens "engasjement".*
- *Etter kontroll for påvirkningsfaktorer på individnivå viser ikke elevene sterkere "engasjement utenfor skolen" når de er i klasser der elever i snitt skårer relativt høyt på en skala for "demokratisk deltakelse på skolen".*

Om kunnskap og engasjement

- *Elevenes skoleflinkhet målt med karakterer og deres sosioøkonomiske familiebakgrunn har klart større betydning for deres skår på kunnskapstesten enn for deres engasjement.*
- *Sammenhengen mellom elevenes engasjement og deres skår på kunnskapstesten er av moderat styrkegrad, noe som lover godt for et bredt fundert demokrati.*
- *Oppvekst i familie med tradisjonell struktur (både far og mor i hjemmet) gir ingen generell fordel for elevens "kunnskap" eller for utviklingen av "engasjement".*
- *Elevenes individuelle opplevelse av at klasseromsklimaet er åpent for fri meningsbrytning om politikk og samfunnsspørsmål, har en moderat positiv sammenheng med deres kunnskapsskår og en noe svakere sammenheng med deres engasjement. Det kan være at flinke og engasjerte elever opplever klasserommet annerledes enn andre elever, da sammenhengene ikke kan tilskrives "klasseromsklimaet" i seg selv.*
- *Elever "kan ikke mer" og er ikke "mer engasjerte" om de er i klasser der elevene i snitt opplever gode relasjoner med skolens lærere.*

Vedlegg

Tabell 9.5 Fordelingsstatistikk for variabler som inngår i multippel regresjonsanalyse og i flernivåanalyse. 9. klassetrinn.

	Gj.snitt	Standard-avvik	Gyldige observasjoner	Minimumsverdi	Maksimumsverdi
MÅLT PÅ INDIVIDNIVÅ					
Skala for kunnskap om demokrati	541	103	2196	159	873
Skala for engasjement for politikk og samfunnsliv	0,04	0,97	2196	3,36	3,65
Karakter i samfunnsfag (ved siste karakteroppgjør)	4,30	0,92	2196	1	6
Karakter i norsk	4,15	0,84	2196	1	6
Karakter i engelsk	4,12	0,92	2196	1	6
Karakter i matematikk	3,86	1,07	2196	1	6
Foreldre er interessert i politikk og samfunns spørsmål	0,80	0,40	2196	0	1
Snakker med foreldre om politikk og samfunns spørsmål	0,84	0,95	2196	0	3
Åpent diskusjonsklima i klassen når det undervises om politiske spørsmål eller samfunns spørsmål	53,67	10,42	2196	14,8	78,99
Skala for familiens sosioøkonomiske status basert på faktoranalyse	0,05	0,98	2196	-3,75	2,31
Elevens kjønn (jente)	0,52	0,50	2196	0	1
Oppvekst i tradisjonell kjernefamilie	0,71	0,45	2196	0	1
Snakker norsk hjemme mesteparten av tiden	0,94	0,24	2196	0	1
MÅLT FØRST PÅ INDIVIDNIVÅ OG AGGREGERT OPP SOM GJENNOMSNITT PÅ KLASSETRINNSNIVÅ					
Gjennomsnittskarakter i samfunnsfag, norsk, engelsk og matematikk	4,02	0,27	129	3,17	4,86
Gjennomsnittlig skår på skala for sosioøkonomisk familiebakgrunn	-0,03	0,39	129	-0,74	0,85
Elevens skår på skala for åpent diskusjonsklima i klassen	52,76	4,81	129	40,49	65,29
Andel jenter blant elevene i klassen	0,50	0,12	129	0,46	1,00
Andel elever som bor i tradisjonell kjernefamilie	0,70	0,12	129	0,42	0,95
Andel elever som snakker norsk hjemme mesteparten av tiden	0,91	0,11	129	0,46	1
ANTALL ELEVER VED HVER SKOLE	22,5	5,63		7	51

KAPITTEL 10

ICCS 2009 – bakgrunn, innhold, metoder, gjennomføring og analyse

Rolf Mikkelsen

Dette kapitlet gir en oversikt over ICCS-undersøkelsen om demokratisk og samfunnsborgerlig beredskap. Den presenterer rammene, forskningsspørsmålene, metodene og gjennomføringen av både generalprøver og hovedundersøkelse, og den gir en oversikt over veien inn i analysen.

ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*) har som mål å kartlegge hvordan unge mennesker blir forberedt for sin kommende *rolle som samfunnsborgere*, i Norge kalt unge menneskers *demokratiske beredskap*. Studien analyserer data om ungdomsskoleelevers oppfatninger av demokrati-relaterte samfunns- og skoleforhold, deres holdninger og engasjement og deres kunnskaper og ferdigheter. Analysen gjøres på bakgrunn av skolenes arbeid med utdanning til demokrati og medborgerskap og på bakgrunn av hjemmeforhold og elevenes liv utenfor skolen.

Analysene legger vekt på elevenes grunnleggende forståelse og kompetanse som kan ha betydning for demokrati og samfunnsborgerskap. Videre analyserer studien variasjoner i interesse for samfunnsliv og politikk og mulig framtidig demokratisk deltakelse. Studien undersøker også mulige endringer som har funnet sted siden den tilsvarende undersøkelsen Civic Education Study (CivEd) i 1999.

Initiativet til undersøkelsen ble tatt av den internasjonale evalueringsorganisasjonen IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Det er en uavhengig organisasjon som forsker på og vurderer undervisning i en rekke land, og som har vært aktiv i mer enn 50 år. Norge er med i IEA, representert ved Utdanningsdirektoratet.

Studien er tilskyndet av de siste tiårs økende globalisering, nye trusler mot demokratiske samfunn og påstander i enkelte land om en antatt svekkelse av

interessen for involvering i demokratiske prosesser og deltakelse fra unge mennesker.

10.1 Bakgrunn og internasjonal organisering

ICCS-studien bygger på tidligere IEA-studier som ”The Six Subject Study” med data samlet inn i 1971 (Torney, Oppenheim og Farnen 1975) og Civic Education Study (CivEd) med data samlet inn i 1999 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald og Schulz 2001), samt en supplerende studie for videregående skole med data samlet inn i år 2000 (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt og Nikolova 2002). Norge deltok i studien for ungdomstrinnet i 1999 (Mikkelsen mfl. 2001) og i studien for videregående skole i 2000 (Mikkelsen mfl. 2002), men ikke i den første studien i 1971.

CivEd ble designet for å styrke det empiriske grunnlaget for demokratiopplæring ved å belyse kunnskaper, oppfatninger, holdninger og handlingspotensial hos 14-åringer i grunnskolen og 17/18-åringer i videregående skole.

ICCS-studien er satt sammen av et konsortium med tre partnerinstitusjoner. Den er ledet av John Ainley med Wolfram Schultz som forskningsdirektør. De arbeider ved Australian Council for Educational Research (ACER). I konsortiets ledelse deltar David Kerr fra National Foundation for Educational Research (NFER) i Storbritannia og Bruno Losito fra Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) i Italia.

10.1.1 Deltakerland i ICCS 2009

I oppstillingen i tabell 10.1 er 38 deltakerland i ICCS-studien organisert etter region. Navn på land skrevet i *kursiv* deltok også i CivEd 1999.

Tabell 10.1 Deltakerland i ICCS-studien.

Region	Land
Norden	<i>Danmark, Finland, Norge, Sverige</i>
Baltikum	<i>Estland, Latvia, Litauen</i>
Vest-Europa	<i>Belgia (Flandern), England, Irland, Liechtenstein, Luxembourg, Nederland, Sveits, Østerrike</i>
Øst-Europa	<i>Bulgaria, Polen, Russland, Slovakia, Slovenia, Tsjekkia</i>
Sør-Europa	<i>Hellas, Italia, Kypros, Malta, Spania</i>
Latin-Amerika	<i>Chile, Colombia, Den dominikanske republikk, Guatemala, Mexico, Paraguay</i>
Asia og Oseania	<i>Hongkong, Indonesia, New Zealand, Sør-Korea, Taiwan, Thailand</i>

10.1.2 Studiens begreper og innhold

ICCS-undersøkelsen kartlegger det studien mener er de mest *grunnleggende* elementene i en demokratisk kompetanse (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008). I

Norge har vi valgt å kalle denne en *demokratisk beredskap*. En demokratisk beredskap bygger på et omfattende sett av *kunnskaper*, *ferdigheter* og *oppfatninger* og på en orientering mot bestemte *verdier* og *holdninger* som til sammen er antatt å påvirke både evne og vilje til *engasjement* og *handling* (Mikkelsen og Fjeldstad, 2003):

Oppfatninger av demokratiske *verdier* og av hva som kjennetegner den *gode samfunnsborger*.

Holdninger til kvinners rettigheter i et samfunn, til folkegruppers / etniske gruppers og innvanderers rettigheter, til nasjonen og tillit til institusjoner.

Kunnskaper (viten) er i studien delt inn i fire områder: a) *demokratiske samfunn og politiske systemer* med vekt på borgernes rettigheter, offentlige og sivile institusjoner; b) *grunnleggende demokratiske prinsipper* knyttet til likhet, frihet og samhold; c) *demokratisk deltakelse* som innflytelse og demokratiske beslutninger; d) *demokratisk identitet* med vekt på individets rolle alene og i fellesskap i demokratiske samfunn.

Tenkeferdigheter legger vekt på *analyse og resonnement*. Viktige stikkord er fortolkning av informasjon, evne til sammenligning og å sette i sammenheng, gi begrunnelser, generalisere, vurdere, løse problemer og forstå motiver for demokratisk forandring.

Engasjement inkluderer interesse for politikk og samfunnsspørsmål, nåværende deltakelse og mulig framtidig deltakelse.

ICCS-studien forsøker videre å finne fram til hva som påvirker elevenes demokratiske beredskap. En antar at de *viktigste* påvirkere i elevenes umiddelbare nærhet er foreldre, familie og slektninger, venner og jevnaldrende, organisasjonstilknytninger, mediene og skolen via lærerne og deres arbeid med læreplanenes mål. Gjennom daglige møter, spontane inntrykk, bevisste overveielser og målrettet oppdragelse fungerer disse instansene som *formidlere* eller broer mellom samfunnets dannelsesidealer og mål og utviklingen av elevenes faktiske kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og nåværende og potensielle handlinger. I tillegg fungerer disse påvirkere som gjensidige *forsterkere* med skolen som det stedet der elevene opplever de fleste og mest varierte eksemplene på demokratirelaterte ordninger. Dette gir skolen en rolle som et sted der inntrykk og impulser fra jevnaldrende, mediene og hjemmet blir ordnet, bearbeidet og utfordret.

I analysen har en hentet hjelp i *oktogenmodellen*, som ble utviklet av det internasjonale Civic-miljøet i 1999 inspirert av psykologiske utviklingsteorier (Bronfenbrenner, 1988) og situert kognisjon (Lave og Wenger, 1991). Modellen plasserer eleven i sentrum for «ytre» påvirkning og oppdragelse til politisk identitet og demokratisk praksis. Betegnelsen *oktogen* følger av de åtte mekanismene som anses som ledd i denne oppdragelsen:

1. Sosioøkonomisk lagdeling og strukturer som kjønn, etnisk tilhørighet, språktilhørighet.
2. Politiske prosesser, institusjoner og verdier.
3. Økonomiske prosesser, institusjoner og verdier.
4. Utdannings- og kommunikasjonsprosesser, institusjoner og verdier.
5. Religiøse verdier og institusjoner.
6. Samfunnsmessig deltakelse.
7. Venner og fiender, landets internasjonale posisjon.
8. Nasjonale helter, symboler og narrativer.

ICCS-undersøkelsen berører på forskjellig vis noen de åtte mekanismene, men vekten er særlig lagt på demokratiske, økonomiske og politiske verdier og prosesser, nasjonal identitet, kjønn og etnisk og religiøs tilhørighet. Den mekanismen som i studien får minst oppmerksomhet, er økonomiske verdier og deres mulige påvirkningskraft.

Via offentlig debatt og andre samspillsformer har de ulike mekanismene i sin tur innflytelse på fem sosialiseringspåvirkere:

1. Skole inkludert lærere, læreplanintensjoner og muligheter i klasserommet.
2. Foreldre og annen familie.
3. Jevnaldersgruppene i og utenfor skolen.
4. Det formelle samfunnet, politikernes rolle og optimisme- og pessimismeklima.
5. Det uformelle samfunnet, naboer, organisasjoner og arbeidsplasser.

Disse anses som formidlere eller *broer* mellom storsamfunnets idealer, verdier og intensjoner og den enkelte elev. Hovedvekten i studien er lagt på skolens og hjemmet mulige rolle, men også påvirkningen fra noen andre sosialiseringsskilt agenter blir undersøkt og rapportert.

ICCS-studien har samlet inn data om elevenes familieforhold, etnisitet, religiøs tilhørighet, forhold til jevnaldrende og mediebruk, i tillegg til deres opplevelse og oppfatninger av forhold i skolen.

10.1.3 Studiens problemstillinger

Hovedspørsmålene i undersøkelsen belyser hensikten med studien og den demokratiske beredskapen (Schulz mfl. 2008). Forskningsspørsmålene dreier seg derfor om elevprestasjoner og holdninger knyttet til utdanning i demokrati og medborgerskap og disposisjoner for engasjement. De er formulert slik:

FS1 Hvilke variasjoner fins blant elevene når det gjelder grunnleggende forståelse og kompetanse på området demokrati og samfunnsborgerskap mellom land og innen land?

FS2 Hvilke endringer i demokratikunnskap og engasjement har funnet sted siden den siste internasjonale studien i 1999?

FS3 I hvilken utstrekning er unge mennesker interessert i og disponert for deltakelse i samfunnsliv og politikk, og hvilke faktorer innen eller mellom land er relatert til det?

FS 4 Hva er ungdoms oppfatning av trykket fra nylige trusler mot det sivile samfunn og deres reaksjoner på disse truslene?

FS5 Hvilke aspekter ved skole og utdanningssystemer er relatert til prestasjoner og holdninger knyttet til demokrati og medvirkning?

- a. Den generelle tilnærmingen til utdanning om demokrati og medborgerskap, læreplaner og/eller programmers innholdsstruktur og iverksetting.*
- b. Undervisningspraksis som oppmuntrer til høyere grads tenkning og analyse i relasjon til demokrati og medborgerskap.*
- c. Aspekter ved skolens organisering inkludert muligheter til å bidra til konflikthåndtering, deltakelse i styringsprosesser og til å bli involvert i beslutninger.*

FS 6 Hvilke aspekter ved elevenes personlige og sosiale bakgrunn som kjønn, sosioøkonomisk og språklig bakgrunn kan relateres til prestasjoner og holdninger til utdanning i demokrati og medborgerskap?

I tillegg til de internasjonale hovedspørsmålene er det utviklet norske spesifiseringer og suppleringer som gir retning på analysen. Punktene som følger er hentet fra den norske prosjektbeskrivelsen av ICCS 2009.

På hvilken måte inngår medborgerskap som en del av norsk skole? Og hvilke endringer medfører Kunnskapsløftet i forhold til M87 og L97?

Hvordan defineres medborgerskap i henholdsvis CivEd og ICCS? Og hvilke fagdidaktiske konsekvenser kan dette ha?

Hva har skjedd med norske elevers kompetanse i medborgerskap siden CivEd i 1999? Analysen vil inkludere trender i både de kognitive og de affektive målene.

Hvordan framstår norske elever i en nordisk sammenligning?

I hvilken grad lykkes norsk skole å fostre kompetente medborgere uavhengig av skole, kjønn, geografisk bosted og sosioøkonomisk bakgrunn?

Hva synes å være de overordnede budskapene for norsk skole når man ser alle resultater og funn fra ICCS i sammenheng med annen kunnskap om norsk skole?

Arbeidet med hovedspørsmålene og prosessen med utvikling av oppgaver og spørsmål ga ytterligere retning for forskningen gjennom *delproblemstillinger* knyttet til innholdet i den grunnleggende demokratiforståelsen, samfunnsborgerskapet og den demokratiske kompetansen. Her er noen eksempler på slike problemstillinger:

I hvilken grad støtter elevene demokratiske verdier?

Hvilken form for samfunnsborgerskap ser elevene ut til å favorisere?

Hva er elevens holdninger til kvinners rettigheter, forskjellige folkegruppers rettigheter og innvandreres rettigheter?

10.2 Hvilke opplysninger samles inn?

Studien har samlet inn to typer variabler: *resultatvariabler* og *kontekstvariabler*. En stor del av resultatvariablene samles inn gjennom svar på *oppgaver* fra utvalg av elever. Andre resultatvariabler samles inn i *spørreskjema* til alle elevene sammen med svar på kontekstvariablene. I tillegg er det samlet inn data om skolenes arbeid i et eget skolespørreskjema og data om og fra lærerne i et eget lærerspørreskjema.

Resultatvariablene for elever er delt inn fire innholdsbeskrivelser og to hovedområder med flere underområder:

Tabell 10.2 *Matrise over innhold og områder i ICCS-studien*

	Innhold				
	Demokratiske samfunn og politiske systemer	Grunnleggende verdier i samfunnet	Demokratisk deltakelse i samfunnet	Demokratisk identitet	Antall enkeltoppgaver og enkeltspørsmål
Kognitive områder					
Kunnskap/viten: Beskrive, illustrere, definere etc.	15	3	1	0	19
Tenkeferdigheter: Analysere og resonnere etc.	17	22	17	5	61
SUM	32	25	18	5	80
Vurderings- og handlingsområder					
Vurderinger/oppfatninger	12	12	0	0	24
Holdninger	12	18	18	14	62
Intensjoner			21		21
Atferd/handlinger			14		14
SUM	24	30	53	14	121

Kunnskaper og ferdigheter ble kartlagt i *oppgavehefter* som ble rotert mellom elever slik at hver elev besvarte ca. 1/3 av oppgavene. Vurderings- og handlingsområder ble kartlagt i et spørreskjema felles for alle elever.

De øvre feltene i tabell 10.2 kartlegges med oppgaveheftene. Ambisjonen var å kartlegge *kunnskaper/viten* (*knowing*), her forstått som det elevene kan om samfunn og samfunnsborgerskap, kunnskaper de bruker for å forstå verden. Denne kunnskapen vises i prosesser der oppgaver som å beskrive, illustrere med eksempler eller definere benyttes. I andre oppgaver er *tenkeferdigheter* som *analyse og resonnement* (*reasoning and analyzing*) utfordringen. Da kreves det at elevene bruker informasjonen videre. Dette vises i prosesser som å tolke informasjon, argumentere, generalisere, vurdere, løse problemer, lage hypoteser og forstå hensikten med deltakelse. De fleste av oppgavene har en slik innretning.

Den nedre delen av tabellen viser fordelingen på innhold og områder av den andre delen av undersøkelsen. Elevene får *spørsmål* som kartlegger oppfatninger, vurderinger, holdninger, intensjoner og handlinger.

På innholdssiden er det flest kunnskapsoppgaver fra området *Demokratiske samfunn og politiske systemer*. Her blir kunnskaper om både formelle og uformelle organisasjoner og mekanismer kartlagt. Det dreier seg om ulike roller for samfunnsborgere og grupper i samfunnet, rettigheter og plikter, og funksjonen og rollen til institusjoner i stat og samfunn.

Innholdsområdet *Grunnleggende verdier i samfunnet* har oppgaver som kartlegger forholdet til rettferdighet, likhet, frihet og samhold, sentrale demokratiske verdier. Nøkkelord her er menneskerettigheter, empati, respekt, sosial rettferdighet og likestilling.

10.2.1 Internasjonal instrumentutvikling

De forskjellige testoppgavene og spørreskjemaene (instrumentene) ble laget og utviklet i en lang prosess som involverte alle deltakerland. Både prosjektledelsen og de enkelte deltakerland utviklet forslag til oppgaver og spørsmål som skulle dekke forskningsspørsmålene, nødvendige tilleggsoppgaver og problemstillinger.

Våren 2007 ble det utviklet digitale rom i en lukket del av ICCS-studiens hjemmesider hos ISC (Det internasjonale studiesenteret) plassert hos ACER i Australia. Her kunne nasjonale forskningsgrupper lese gjennom, vurdere og komme med forslag til oppgaver og spørsmål innenfor studiens utforming. Fra Norge bidro vi med noen forslag til spørsmål, blant annet spørsmål som bedre vil kartlegge bakgrunnen til elevene og deres foreldre. Sammen med Sverige sto vi også bak forslag om spørsmål som kartlegger i hvilken grad elevenes meninger teller når viktige spørsmål skal avgjøres på skolen.

På et forskningsmøte i Roma i juni 2007 ble det besluttet hva som skulle utprøves i generalprøvene i alle deltakerland i november måned 2007. Resultatene fra generalprøvene ble drøftet i Windsor, England juni 2008. Og etter det ble det endelige designet på oppgavene og spørsmålene besluttet på møtet for forskningskoordinatorer.

10.2.2 Samlevariabler

Opgaver og spørsmål i studien er konstruert på en slik måte at det kan utvikles samlevariabler for både innhold og områder.

Det er utviklet en samlevariabel for *demokratiske kunnskaper og ferdigheter*. Det er valgt en skala hvor 500 poeng uttrykker det internasjonale gjennomsnittet. Standardavviket som uttrykker spredning, er satt til å bli 100. Skalaen ble valgt selv om det i CivEd i 1999 ble brukt en annen skala med 100 poeng som internasjonalt gjennomsnitt og 20 som standardavvik. Hovedårsaken til endring av skalaen er en standardisering av IEAs skalaer. Andre studier, for eksempel TIMSS, har brukt og bruker 500-skalaen.

Det er videre utviklet 24 samlevariabler for oppfatninger, holdninger og nåværende og mulige framtidige handlinger. Disse skalaene er gitt et internasjonalt gjennomsnitt på 50 med standardavvik på 10. Også her ble det brukt en annen skala i CivEd-studien. Da var internasjonalt gjennomsnitt satt til 10 med standardavvik på 2.

De 25 samlevariablene som brukes i ICCS-studien, er presentert i tabell 10.3. De står i norsk språkdrakt og engelsk original i den rekkefølgen det internasjonale studiesenteret har organisert dem.

Tabell 10.3 25 samlevariabler i ICCS-studien.

ICCS benevning	Kapittel	Titler på samlevariablene oversatt til norsk
CIVKNOW	4	Demokratiske kunnskaper og ferdigheter <i>Civic knowledge scale</i>
POLDISC	6	Diskusjon av politikk og samfunnsproblemer utenfor skolen <i>Students discussion of political and social issues outside school</i>
PARTCOM	6	Demokratisk deltakelse i samfunnet utenfor skolen <i>Students civic participation in the wider community</i>
PARTSCHL	5 & 6	Demokratisk deltakelse på skolen <i>Students civic participation at school</i>
OPDISC	5	Oppfatning av åpenhet i klasserommet <i>Students perceptions of openness in classroom discussions</i>
STUDINF	5	Oppfatning av innflytelse på beslutninger på skolen. <i>Students perceptions of influence on decisions about school</i>
STUTREL	5	Oppfatning av forholdet elev – lærer på skolen <i>Students perceptions of student-teacher relations at school</i>
VALPARTS	5	Oppfatningen av verdien av deltakelse på skolen <i>Students perception of the value of participation at school</i>
DEMVAL	2	Støtte til demokratiske verdier <i>Students support for democratic values</i>
CITCON	2	Oppfatning av betydningen av et representativt orientert samfunnsborgerskap <i>Students perception of the importance of conventional citizenship</i>
CITSOC	2	Oppfatning av betydningen av et deltakerorientert samfunnsborgerskap <i>Student perception of the importance of social movement related citizenship</i>
INTPOLS	6	Interesse for politikk og samfunnsproblemer <i>Students interest in politics and social issues</i>
SCPOL	3 & 6	Politisk selvtillit <i>Students self-concept in politics</i>
GENEQL	3	Støtte til kvinners rettigheter <i>Students attitudes towards gender equality</i>
ETHRGH	3	Støtte like rettigheter for alle folkegrupper (etniske grupper) <i>Students attitudes towards equal rights for immigrants</i>

IMMRGHT	3	Støtte til innvandreres rettigheter <i>Students attitudes towards equal rights for immigrants</i>
INTRUST	3	Tillit til demokratiets institusjoner. <i>Students trust in civic institutions</i>
ATTCNT		Holdninger til egen nasjon <i>Students attitudes towards their country</i>
CITEFF	3	Egenmestring av politiske spørsmål <i>Students citizenship self-efficacy</i>
LEGPROT	6	Forventet deltakelse i framtidige lovlige protester <i>Students expected participation in future legal protest</i>
ILLPROT	6 & 8	Forventet deltakelse i framtidige ulovlige protester <i>Students expected participation in future illegal protest.</i>
ELECPART	6	Forventet deltakelse i valg som voksen <i>Students expected adult electoral participation</i>
POLPART	6	Forventet deltakelse i politikk som voksen <i>Student expected adult political participation</i>
INFPART	6	Forventet uformell politisk deltakelse som voksen <i>Students expected future informal political participation</i>
RELINF	3	Holdning til religionens innflytelse i samfunnet <i>Students attitudes towards the influence of religion on society</i>

10.3 Organisering og gjennomføring av ICCS-undersøkelsen i Norge

Arbeidet med den norske delen av undersøkelsen er blitt utført av en prosjektgruppe fra *Det utdanningsvitenskapelige fakultet* på *Universitetet i Oslo*. Gruppen har bestått av personer med forskjellig faglig, fagdidaktisk og metodisk bakgrunn og kompetanse.

Det faglige arbeidet inkludert storparten av publiseringen av resultater og drøftingen av mulige implikasjoner har blitt gjort av Rolf Mikkelsen, Dag Fjeldstad og Jon Lauglo. Dosent Rolf Mikkelsen fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) har vært prosjektleder og norsk NRC (National Research Coordinator). Førstelektor Dag Fjeldstad fra ILS og professor Jon Lauglo fra Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) har vært faglige prosjektmedarbeidere.

Det praktiske arbeidet er i all hovedsak gjort av prosjektmedarbeidere i EKVA ved ILS, Ole Magnus Skretting og Anubha Rohatgi. Seniorrådgiver Marion Lunde Caspersen har gitt form til den norske kortrapporten og den norske hovedrapporten.

10.3.1 Referansegruppe

Prosjektgruppen har halvårig rapportert til en tverrfaglig referansegruppe for internasjonale undersøkelser oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Referanse-

gruppen har representanter fra en rekke institusjoner og organisasjoner med interesse for og i skole.

10.3.2 *Trekning av skoler til generalprøve H07 og hovedundersøkelse V09*

Trekning og utvelgelse (sampling) av skoler og dermed elever til både ICCS generalprøve og ICCS hovedundersøkelse ble gjennomført dels i Norge, dels i Hamburg, Tyskland. IEAs internasjonale datasenter i Hamburg gjennomførte trekningen av norske deltakerskoler i april 2007. Utvelgelsen skjedde ut fra en datafil som listet alle aktuelle norske ungdomsskoler. Datafilen var renset og tilrettelagt fra ICCS Norge. Utvelgelsen ble gjennomgått og verifisert på prosjektleder møtet i Roma i juni.

25 ungdomsskoler ble trukket ut til generalprøven. Ingen av disse var nynorskskoler. 150 andre ungdomsskoler med både bokmål og nynorsk ble trukket ut til hovedundersøkelsen i april 2009. Samtidig ble det trukket 150 reserveskoler (sekundære) og ytterligere 150 reserveskoler (tertiære). Disse skulle forespørres hvis de opprinnelige skolene ikke hadde anledning til å delta eller ikke ønsket å delta i undersøkelsen.

10.3.3 *Skolering i databehandling og koding av åpne oppgaver*

I juli 2007 ble det arrangert skoleringskurs for databruk og koding av åpne spørsmål i studien ved IEA-senteret i Hamburg. Anubha Rohatgi deltok på kurs hvor studiens dataprogrammer og håndtering av dem ble presentert og øvd. Rolf Mikkelsen deltok på seminar hvor besvarelser av og koding av åpne oppgaver ble diskutert og trent.

10.3.4 *Øversettelse av instrumenter*

Første store hovedoppgave i studien var å oversette studiens instrumenter: oppgavehefter og spørreskjemaer for elevene, spørreskjemaer for lærere og skoler og manualer for skolekontakt og testadministrator. Våre svenske kolleger beregnet det samlede oversettelsesarbeidet til ca. 60 000 ord fra engelsk til norsk. Det betydde at oversettelsesarbeidet i alt var ca. det dobbelte av hva det var i CivEd-studien i 1999. Bare et mindre antall oppgaver og spørsmål ble gjenbrukt fra CivEd.

Alle instrumenter forelå i endelig versjon på engelsk i første uke av juli 2007. Oversettelsesarbeidet i Norge startet opp umiddelbart selv om det var sommerferietid i Europa – noe det ikke var i hovedkvarteret i Australia. Alle elevoppgaver og elevspørsmål ble oversatt av to interne og en ekstern oversetter. Lærer- og skolespørreskjemaene ble oversatt av to interne oversettere. I august ble de ulike oversettelsene koordinert i møter som løpende så på oppgave for oppgave, spørsmål for spørsmål. En ekstra kontroll og gjennomgang ble gjennomført i møte med den danske prosjektgruppen i slutten av august. I

samarbeid med dem ble samtlige elevoppgaver og elevspørsmål igjen gjennomgått, diskutert og i en del tilfeller forbedret.

10.3.5 Prosedyrer for verifisering av oversettelse og nasjonal tilpasning

Studiens ledelse (ICS) utviklet et omfattende sett kontroller av oversettelse, nasjonal tilpasning (adaptation) og hefteutvikling. Hensikten var å sikre så stor likhet og overensstemmelse i utformingen av instrumentene i de forskjellige deltakerlandene som mulig.

Tilpasning (adaptering) til norske forhold. Alle tilpasninger til norske forhold ble registrert i et Excel-ark på både engelsk og norsk. De norske tilpasningene ble drøftet og etter hvert godkjent av det internasjonale studiesenteret.

Oversettelseskontroll. Den norske oversettelsen ble gjennomgått av en norskkyndig oversetter hyret inn av IEA. Vår oversettelse ble vurdert som meget god. I all hovedsak dreide forslagene til endringer seg om korrektur. Denne verifiseringen tok ca. 1 måned.

Layoutkontroll. I generalprøven skulle elevene besvare seks ulike oppgavehefter og tre ulike spørreskjemaer. Disse skulle settes sammen etter nøyaktige beskrivelser gitt av den internasjonale studieledelsen. Sammensetningen av disse ni heftene og skole- og lærerskjemaene ble også gjenstand for en internasjonal kontroll (verifisering).

Heftekontroll. Den siste kontrollen av instrumentene gjort av ISC var den endelige utformingen av de ni elevheftene med spørsmål og oppgaver og lærer- og skolelærerskjemaene. Her fikk Norge noen påpekninger av doble punktum, fordoblede mellomrom i teksten og andre korrekturinnspill, men ingen som hadde betydning for elevenes mulighet til å svare. Likevel var dette en erfaring som tilsa en ekstra ekstern korrekturlesning av de endelige instrumentene i studien.

10.3.6 Henvendelser om generalprøven

De uttrukne skolene fikk forespørsel om å delta i og bistå med generalprøven i ICCS 1,5 måned før planlagt gjennomføring i uke 46 og 47 (12.11. til 23.11.). Etter 14 dager og innen fristen hadde vi fått svar fra 14 av de 25 skolene. Åtte av skolene svarte ja, og seks av skolene svarte nei.

Det ble sendt ut purring per e-post til de resterende 11 skolene, noe som resulterte i ytterligere fem svar – to positive og tre negative. Det ga et utvalg på *ti skoler* for gjennomføring av generalprøven. Prosjektgruppen var også telefonisk i kontakt med noen skoler i forsøk på å overtale dem til deltakelse uten at det endret status for oppslutningen.

Skoler det var kontakt med angående nei-svar eller manglende svar, anga forskjellige grunner for at de ikke ønsket å delta. To forklaringer pekte seg ut. Mange skoler opplevde et stort arbeidspress i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, og mange hadde også en forestilling om at en generalprøve

ikke var så viktig. Det ble også fanget opp signaler om at lærerne på skolene var negative til å besvare lærerspørreskjemaet. Den lave oppslutningen syntes derfor også å ha sammenheng med at ICCS-studien ønsket at *alle lærere* på trinnet skulle besvare lærerspørreskjemaet. Ingen lærere som dette er diskutert med, fant mening i dette. At lærere i kroppsøving, mat og helse, kunst og håndverk og andre fag skulle besvare demokratirelaterte spørsmål, synes å virke som en aktiv hindring for deltakelse. Mange lærere opplevde også spørsmål knyttet til elevens demokratiske kompetanse som at de skal stilles til et slags ansvar for opplæringen og resultatene. Generalprøven gav viktige erfaringer om oppslutningen om undersøkelsen. Disse ble viet videre analyser og utvikling av strategier for å øke ja-prosenten i hovedundersøkelsen.

Det synes som om det var vanskeligere å få skoler til å delta i ICCS- enn det har vært i TIMSS- og PISA-undersøkelsene. Dette kan ha sammenheng med den *prestisjen* de forskjellige fagområdene har i norsk skole. I offentlig debatt og i prioriteringer fra skolemyndighetene har realfag (naturfag og matematikk) og etter hvert også lesing høy prioritet.

Danmark meldte at de hadde de samme problemene som vi hadde i Norge med å mobilisere oppslutning om generalprøven. De fikk bare med 8 skoler av sitt utvalg på 27. I Sverige, hvor gjennomføringen av undersøkelsen drives av Skolverket, var situasjonen en annen. Alle de uttrukne skolene deltok i generalprøven selv om det måtte betydelig ”overtalelse” til for en del av dem. Svenskene uttrykte i flere henvendelser likevel uro med tanke på svenske skolars motivering foran hovedundersøkelsen i 2009. I Sverige oppleves nok deltakelse i ICCS-undersøkelsen mer som et pålegg for skolene enn i de andre nordiske land. Her i Norge har mange brukt sin rett til ikke å delta.

10.3.7 Trekning av klasser/grupper

Henvendelsen til skolene presiserte at *en klasse* eller *et antall grupper* tilsvarende ca. 30 elever var ønsket til besvarelse av oppgaver og spørreskjemaer. Trekningen av klassen/gruppene skulle gjøres av prosjektgruppen ved ILS etter at oversikt over aktuelle klasser/grupper var returnert.

Svarene fra skolene avdekket et mangfold av organisering – fra storgrupper på nær 50, tradisjonelle klasser på ca. 30 og mindre grupper på 15 elever. Trekningen førte til at to av skolene skulle teste mellom 40 og 50 elever, de fleste ca. 30 elever og et par skoler noe under 30 elever.

10.3.8 Gjennomføring av generalprøven

Alle skoler som hadde svart *ja* til å delta, gjennomførte generalprøven innenfor den avtalte tidsrammen. Noen pakker med instrumenter kom seint tilbake fordi det var vanskelig å få lærerne som i utgangspunktet hadde svart ja, til å besvare spørreskjemaet. De syntes det var tidkrevende når de fikk heftet. Elevene fikk et oppgavehefte med grønn farge med ca. 45 oppgaver som skulle besvares på 60 minutter, og et spørreskjema med blå farge som skulle besvares på

45 minutter. Oppsummert besvarte ca. 350 elever oppgaveheftene og elevspørreskjemaene.

Rundt 40 lærere besvarte lærerspørreskjemaet. De fleste skolekontaktene hadde store problemer med å motivere *alle* lærere på trinnet – tross bokbelønning til dem som besvarte skjemaet. I praksis ble det teamet – de som var primærlærere i klassen/gruppen – som besvarte skjemaet. På ni av skolene besvarte rektor/assisterende rektor skolespørreskjemaet.

10.3.9 Koding av åpne spørsmål

Generalprøven inneholdt åtte åpne spørsmål som ble rotert til elevene, slik at hvert undersøkelseshefte inneholdt ca. fire spørsmål. Disse ble kodet til tall (2 akseptabelt svar, 1 delvis akseptabelt svar, 0 feil svar, 9 ubesvart) før innlesningen av data skjedde til studiens internasjonale dataprogram. I tillegg ble halvparten av kodene verifisert av en ekstra person, en viktig trening før hovedundersøkelsen.

10.4 Gjennomføring av hovedundersøkelsen

10.4.1 Oversettelse og tilpasning av instrumenter

Alle testinstrumenter i form av oppgaver, spørreskjemaer, manualer og en oversikt over ordninger i engelskspråklig drakt ankom alle deltakende land på den sørlige og den nordlige halvkule i juli 2008. Den sørlige halvkule gjennomførte testen høsten 2008, og den nordlige inkludert Norge gjennomførte den våren 2009.

I Norge startet arbeidet med *ny oversettelse* av alle instrumenter fra engelsk til norsk i august. Tre oversettere hvorav to var prosjektmedarbeidere, arbeidet uavhengig, og resultatene ble integrert til én oversettelse på fellesmøter. Det ble oversatt 57 flervalgsoppgaver og 6 åpne oppgaver. I tillegg ble 17 oppgaver fra den forrige CivEd-studien lagt til i samme oversettelse som ble brukt i 1999. Oppgavene som ble brukt til å kartlegge kunnskaper og ferdigheter, var organisert i sju grupper som så ble fordelt i sju oppgavehefter med tre grupper oppgaver i hvert hefte. Elevspørreskjemaet inneholdt 36 grupper av spørsmål med 193 avkryssninger. 23 spørsmål til skoleleder inneholdt 122 avkryssninger. Spørreskjemaet for lærer inneholdt 29 spørsmål med 160 avkryssninger for lærere i samfunnsfag og 23 spørsmål med 111 avkryssninger for de andre lærerne på 8. trinn.

Alle elevspørsmål ble oversatt til nynorsk av en kyndig person som også fungerte som korrekturleser. Alle skjemaer ble i tillegg korrekturlest av flere prosjektmedarbeidere i EKVA.

Alle tilpasninger til norske forhold ble dokumentert i et NAF (National Adaptation Form) som ble verifisert i to omganger av det internasjonale studiesenteret (ISC). Alle oversettelser, både til bokmål og nynorsk, ble verifi-

sert av en norskkyndig person hyret inn av IEA i Amsterdam. Den siste verifiseringer gjort av ISC gjaldt layout. Hver oppgaveutforming, hvert spørsmål, hvert nummer, hver grålinje og skillelinje skulle være lik i alle deltakende land. Det var få og små kommentarer til de norske tilpasningene og oversettelsene og til layout.

To forskjellige *nasjonale instrumenter* ble utviklet. Det ene var et nasjonalt hefte for 8. trinn med et utvalg *europiske spørsmål*, egentlig EU-spørsmål. Disse spørsmålene var et utvalg spørsmål fra det som er kalt den regionale europeiske modulen. Spørsmålene i den er i stor grad initiert av EU, og så å si alle land som deltok, var medlemmer av EU. Tross dette gjennomførte Norge på anmodning av ISC en test av kognitive EU-spørsmål samtidig med vår generalprøve på andre nasjonale tilleggsspørsmål. Denne generalprøven styrket en vurdering om at de fleste av de europeiske spørsmålene hadde så sterk EU-farge at de var lite egnet i Norge. Utvalget europeiske spørsmål for 8. trinn ble diskutert og besluttet i møter med KD og UDIR i januar 2008. Tillatelse til å bruke et utvalg av de europeiske spørsmålene er innhentet fra ISC.

Det andre nasjonale heftet for 9. trinn stilte spørsmål som ble utviklet for å kartlegge et tilleggsoppdrag fra KD/UDIR om elevers kunnskaper og holdninger til rasisme, nazisme og holocaust. Spørsmålene ble diskutert med UDIR og KD, forhåndsvurdert av Holocaustsenteret og utprøvd på ti skoler i en egen generalprøve i august/september 2008.

10.4.2 Henvendelser til de trukne skolene

150 skoler (pluss 300 reserveskoler) var som nevnt trukket tilfeldig ett år tidligere. De trukne skolene ble forespurt skriftlig i oktober 2008 om å delta med en gruppe/klasse fra 8. trinn og en gruppe/klasse fra 9. trinn. I henvendelsen lå det også kopi av et brev med oppfordring til deltakelse fra daværende statsråd i Kunnskapsdepartementet Bård Vegard Solhjell og direktør i Utdanningsdirektoratet Petter Skarheim. De la sterk vekt på betydningen av undersøkelsen og oppfordret til deltakelse.

Henvendelsen gjaldt mer detaljert tillatelse til å la én gruppe/klasse på 20–30 elever på 8. trinn og én tilsvarende gruppe/klasse på 9. trinn besvare oppgaver og spørsmål i ca. 100 minutter. Det ble også forespurt om å stille skriftlige spørsmål til alle lærerne på 8. trinn og besvarelse av et skolespørreskjema av en skoleleder.

Rundt halvparten av de tilskrevne skolene svarte innen en tre ukers frist, og svarene fordelte seg med ca. 2/3 ja og ca. 1/3 nei. 70 skoler som ikke hadde svart på første brev, ble e-postkontaktet og oppringt i november. Resultatet etter at også noen nei-skoler ble forsøkt snudd, var at 96 av de primære skolene svarte ja.

I tillegg til trekningen av primærskoler var også sekundære og tertiære erstatningsskoler med størst mulig likhet (similaritet) med den opprinnelig trukne skolen. Reserveskoler ble kontaktet i to omganger i desember 2008 og

januar 2009. Også ca. halvparten av disse svarte på henvendelsen – med samme fordeling av *ja* og *nei* som i primærmaterialet. Alle som ikke svarte, ble oppringt – en ringerunde som ble avsluttet midt i februar.

Per 9. mars var deltakelsen av skoler på 129 på både 8. og 9. trinn (86 %) av opprinnelig ønsket størrelse av utvalget på 150 skoler. Av dette var 96 skoler primærskoler (64 %). Det var godt over nedre grense på 50 % primærskoler satt av den internasjonale studieledelsen ISC, men noe under kravet til deltakelse for primærskoler uten anmerking. I den internasjonale rapporten er alle data for Norge derfor merket med et dolksymbol. Antallet elever per gruppe/klasse veksler fra litt under 20 på de minste til noe over 40 på de største. I gjennomsnitt var klassene/gruppene i undersøkelsen på ca. 29 elever. Det ga ca. 3300 deltakende elever på 8. trinn og omtrent det samme på 9. trinn. Rundt 15 % av skolene meldte fra at de fleste elevene der hadde nynorsk som hovedmål.

10.4.3 Organisering og skjemaer for lærere og skoler

Alle deltakende skoler ble bedt om å oppnevne en *skolekontakt*. Vedkommende ble kompensert for merarbeid med kr 1000 netto. Skolekontakten framskaffet og oppnevnte en eller to testadministratorer til å gjennomføre undersøkelsen i de trukne klassene/gruppene på skolen. Testadministratorene ble kompensert for merarbeid med en boksjekk på kr. 500 per trinn.

Skolekontaktens første oppgave var å sende inn en oversikt over organiseringen med antall og signatur for gruppene/klassene på trinnet. På bakgrunn av dette trakk ICCS-programmet klassene/gruppene som skulle delta. Neste oppgave for skolekontakten var å framskaffe en liste med fornavn, fødselsår, måned og kjønn for den trukne klassen/gruppen. Fornavn ble brukt for å lette utdelingen av skjemaer når undersøkelsen skulle gjennomføres. Noen få skoler og elever reagerte på manglende anonymitet når fornavn ble brukt. Ingen navn er imidlertid registrert i dataprogrammet. Der har hver elev bare ett nummer.

Det er tilpasset en norsk *Manual for skolekontakt* og en annen *Manual for testadministrator*. Manualen for skolekontakt ble sendt til skolekontaktene som e-postvedlegg midt i februar. Da fikk de også beskjed om at 15 skoler ville bli trukket ut til *inspeksjonsbesøk* administrert av IEA.

I ICCS-programmet ble alle opplysninger skrevet inn, og ut kom *Elevliste* med hvilke elever som skal testes, og tilsvarende etikettgruppe – fire etiketter per elev. De brukes til oppgavehefte, elevspørreskjema, nasjonalt spørreskjema og konvolutt til hver elev. I tillegg genererte ICCS-programmet *Testskjema* for hver klasse/gruppe hvor alle opplysninger om testen skulle føres av testadministratoren.

Skolene meldte fra om antall lærere på 8. trinn. Det innmeldte antallet var 1292 lærere. Skolekontaktene ble bedt om å spørre alle om å fylle ut skjemaet (ca. 30 minutter). Prosjektgruppen besluttet som stimuli å dele ut 50 boksjekker à kr. 1000 etter trekning blant lærere som besvarte skjemaet. Likevel var

det bare ca. 700 lærere som besvarte lærerspørreskjemaet. Og på toppen av det var instruksene fra prosjektgruppen om hvordan lærere på skoler med mer enn 15 på trinnet, skulle trekkes ut, ikke tilstrekkelig klare. Det internasjonale studiesenteret ekskluderte derfor lærerne fra et antall større skoler fra den internasjonale analysen.

10.4.4 Trykking av hefter og pakking

24 hefter med oppgaver, spørsmål for elever, lærere, skoler, nasjonale spørsmål og manualer på bokmål og nynorsk ble trykt i et opplag på ca. 22 000 i ukene 8 og 9 i 2009. Trykkeriet fikk oversendt alle hefter og forsider i pdf-format og gjorde en svært god jobb med denne meget kompliserte bestillingen. Ingen feil ble oppdaget.

Uke 10 i 2009 var planlagt som pakkeuke, og pakkingen gikk etter planen. Pakkingen ble gjort av prosjektmedarbeidere og 4–7 innleide hjelpere. Alle skoler fikk to esker, en for hvert trinn, inneholdende en konvolutt med testinstrumenter til hver registrerte elev, lærerspørreskjemaer i oppgitt antall, skole-spørreskjema, testskjema, elevskjema, manualer for skolekontakt og for test-administrator og informasjon om returordning. 260 esker var per 10. mars pakket og sendt til skolene.

10.4.5 Hva skjedde i klasserommet?

Manual for skolekontakt og *Manual for testadministrator* redegjorde detaljert for hva som skulle foregå før gjennomføringen av undersøkelsen på skolen, under selve gjennomføringen i klasserommet og prosedyrene for samling og tilbakesending av materiell. Alle hefter var gitt en grunnfarge for å lette kommunikasjonen. Oppgaveheftene var *grønne*, elevspørreskjemaene var *blå*, og de nasjonale tilleggsspørreskjemaene var *gule*. Alle de tre heftene til en elev var samlet i en konvolutt med vedkommende elevs identifikasjonsnummer og fornavn utenpå konvolutten. Fornavn ble brukt for å lette utdelingen av konvolutter før gjennomføringen.

Det var satt av en bestemt gjennomføringstid til hvert av heftene. Det grønne oppgaveheftet skulle besvares på 45 minutter, det blå spørreskjemaheftet på 40 minutter og det gule tilleggsheftet på 10 minutter. Etter besvarelsen av det grønne heftet fikk elevene en liten pause på 5–10 minutter. Det var viktig å hindre forskjellig praksis i klasserommene, så instruksene til test-administrator var detaljert. Den er gjengitt nedenfor med kursivert skrift.

Som testadministrator skal du notere deg følgende regler for gjennomføringen:

- *Ikke hjelp elever med å forstå eller å svare på noen oppgaver i det grønne oppgaveheftet. Den beste reaksjonen på slike spørsmål er: Dessverre kan jeg ikke hjelpe dere. Men svar på oppgaven så godt dere kan.*
- *Du kan besvare spørsmål som gjelder de blå spørreskjemaene, og da skal du bruke retningslinjene i Vedlegg A (bakerst i denne manualen).*

- *Vær sikker på at elevene forstår hva de blir bedt om å gjøre, og vet hvordan de skal notere ned sine svar. Du kan spørre elevene om de har forstått dette før testen starter.*
- *Mens elevene arbeider med svarene sine, kan du bevege deg i rommet og forsikre deg om at de følger instruksjonene og besvarer spørsmålene i riktig hefte og på riktig måte.*
- *Elever som må forlate testen fordi de føler seg syke, kan gjøre det. Hvis en elev ikke kan fullføre testen, så skal konvoluttene til vedkommende samles inn og det skal skrives på forsiden av konvoluttene hvorfor elevene ikke har besvart alt. Hvis eleven kommer tilbake, kan vedkommende få fortsette.*
- *Hvis en elev kommer for seint, men før testen har begynt, så gi eleven konvoluttene beregnet på ham/henne. Hvis elever kommer etter at selve testen har begynt, så kan de besvare testen, men skriv på hvor seint de kom utenpå konvoluttene.*
- *Hvis en elev kommer i eller etter pausen, kan vedkommende få delta i andre del av testen, det lyseblå heftet i konvoluttene.*
- *Hvis en elev blir ferdig før testen er over, bør vedkommende bruke tiden til å se over svarene sine eller lese en medbrakt bok. Det vil forstyrre hvis enkeltelever får anledning til å gå når de er ferdige.*
- *Skriv ned eventuelle problemer som oppstår i testskjemaet. Det vil gi prosjektet verdifull informasjon om gjennomføringen av testen.*

Testadministrator fikk også detaljert anvisning om introduksjonen av de forskjellige heftene med forslag til hva som skulle sies og gjøres. Det som skulle leses opp for å forberede elevene, var trykt i hvert hefte. Det gjorde det enkelt for elevene å følge med, og det reduserte antall henvendelser fra elevene.

Rapporteringen fra gjennomføringen tyder på gjennomgående gode forberedelser fra skolens side. Med et par unntak syntes gjennomføringen å ha foregått uten problemer, og det syntes også som om elevenes motivasjon var tilfredsstillende. Undersøkelsen ble introdusert felles i alle skoler på følgende måte:

Denne skolen har blitt trukket ut til å delta i en viktig internasjonal undersøkelse som skal finne ut hvordan unge mennesker blir forberedt på rollen sin som samfunnsborger. Elever i nær 40 land rundt om i verden deltar i undersøkelsen. Testen handler om demokrati og medborgerskap. Nå vil jeg fortelle dere om testen, og da må dere sitte på plassene deres, være helt stille og lytte nøye.

I gjennomføringsrapportene er det tre forhold som særlig går igjen. For det første hadde elevene svært forskjellig tempo i besvarelsen av oppgaver – fra ned mot 15 minutter for de raskeste til de som ikke ble helt ferdige med alle oppgaver i heftene sine innen 45 minutter. Dette ble løst ved at elevene hadde noe å lese i ventetiden fram mot start på svar av elevspørreskjemaene. For det andre fikk testadministratorene mange spørsmål fra elever som ikke var sikre på sine foreldres utdanning og hva de gjorde i sine yrker. Mange elever fikk

hjelp til å resonnerer seg fram til svar som antakelig er godt dekkende på for disse spørsmålene. I en del klasserom fikk også administratorene spørsmål om betydningen av ord i både oppgavehefte og spørreskjema. For eksempel spurte elever på flere skoler om betydningen av begreper som *rettsvesen*, *fagforeninger*, *faktum* etc. Ingen elever fikk hjelp til dette når de besvarte oppgaveheftet, men kunnskap om slike spørsmål har blitt integrert i fortolkningen av elevenes testsvar.

Ingen av rapportene til testadministratorene dreier seg om større problemer med gjennomføringen. Og dette blir bekreftet av observasjonene og erfaringene til den internasjonalt oppnevnte inspektøren. Vedkommende rapporterte ikke inn noen avvik i gjennomføringen.

10.4.6 Kvalitetskontroll og inspeksjoner

IEA og ISC besluttet at et antall skoler som deltok i undersøkelsen på 8. trinn, skulle inspiseres. I Norge var det ønskede antallet 10 % av opprinnelig utvalg på 150. Blant kandidater til inspektørrollen oppnevnte IEA en skolert person fra Oslo-området som besøkte ti skoler i og nær Oslo. I tillegg fant inspektøren fram til en hjelper fra Bergensområdet som besøkte fem skoler der.

ICCS-gruppen i Norge bisto inspektøren med lister over deltakende skoler, adresser, telefonnumre, e-postadresser, kopier av elevskjemaer og testskjemaer for utvalgte skoler og kopier av alt testmateriell.

Inspektøren tok selv kontakt med skoler han eller hun ønsket å besøke – på det tidspunkt skolen selv hadde bestemt. Rapporteringen gikk direkte til IEA. I tillegg fikk inspektøren oppgaven å kontrollere instrumentene som var trykt, og han skulle særlig vurdere om det i Norge var tatt hensyn til og korrigert ifølge kommentarer fra verifiseringen av oversettelsen av instrumentene. Inspektøren fant intet å bemerke.

10.4.7 Åpne spørsmål

De åpne spørsmålene var en formidabel og tidkrevende ekstraoppgave i studien. På siste møte for forskningskoordinatorer (Windsor, England 2008) ble det besluttet å bruke seks åpne spørsmål i oppgaveheftene. De fordelte seg med tre i hefte 1, tre i hefte 2, tre i hefte 3, to i hefte 4, tre i hefte 5, to i hefte 6 og to i hefte 7. Det vil si et gjennomsnitt på 2,6 åpne oppgaver per elev. Med nær 6000 deltakende elever gir det 15 600 rettinger/poengsettinger. I tillegg skulle hvert femte hefte rettes av to personer for å sikre pålitelighet (”reling” eller reliability test). Summen av antall rettinger ble opp mot 20 000.

Retting og koding av de seks åpne spørsmålene foregikk over ti dager i ukene 16 og 17 i 2009. Et kodekorps på 12 personer ble rekruttert fra ILS øvingslærergruppe i samfunnsfag, fra master- og PPU-studenter i samfunnsfag og fra prosjektgruppen til ICCS ved ILS. Gruppen var gjennom en første skolering torsdag 2.4. Der ble oversatt internasjonalt materiale benyttet. I tillegg ble det gjennomført skolering og repetisjoner i hele kodeperioden.

Kodingen av ca. 20 000 åpne spørsmål inkludert ”relling” ble gjennomført innen planlagt tid.

10.4.8 Inntasting av data

April, mai og juni 2009 var planlagt til inntasting av data i ICCS-programmet. Prosjektgruppen bygde med god hjelp fra datagruppen ved ILS opp et låsbart prosjektrum. Der arbeidet inntil sju tastere ved hver sin maskin, og inntastingen av data inkludert dobbelttasting av et anselig antall hefter ble gjennomført på stipulert tid. Dataene ble tilrettelagt og oversendt Data Processing Center (DPC) i Hamburg de siste dagene i juni 2009. Noen få småfeil ble oppdaget, forklart og korrigert primo august 2009.

10.4.9 Samarbeid med EKVA-gruppen ved ILS

Fra ILS EKVA-gruppe har to personer deltatt i arbeidet i perioden.

Anubha Rohatgi har vært med på internasjonale skoleringsmøter og har hatt hovedansvaret for de spesiellagede dataprogrammene og den tekniske håndteringen av data til studien. Hun har arbeidet med utsendelse av brev og e-poster til skolene, registrering av skolekontakter, purringsarbeid, korrektur på instrumenter og manualer, sammensetning av oppgavehefter og elevspørreskjemaer på både bokmål og nynorsk, utsendelse og mottak av materialet. Hun ledet arbeidet med inntasting av data i perioden april–juni. Hun tilrettela og oversendte dataene til DPC og har i ettertid vært ”jegeren” som arbeidet med å korrigere småfeil, inkonsekvens og noen manglende data i samarbeid med DPC. Hun har også klargjort data for analyse ved tilpasning til analyseprogrammet SPSS.

Ole Magnus Skretting har hatt ansvaret for trekning av klasser/grupper til studien og har deltatt i ringing til skoler som ikke hadde besvart vår henvendelse, innlegging av elevlister, oversettelse av elevskjema og testskjema, pakking og utsendelser av materialet, mottak av materialet, utpakking og sortering av esker med gjennomførte undersøkelser, lønnsutbetalinger, boksjekkoversendelser, utvikling og oppsetting av prosjektrum og innlegging av gjennomføringsdata, og han har også deltatt med ledelse av og praktisering av inntasting av data.

10.5 Analyse og rapportering

Analysen og rapporteringen er gjennomført av fagpersonene i den norske prosjektgruppen: dosent Rolf Mikkelsen, førstelektor Dag Fjeldstad og professor Jon Lauglo. I tillegg har gruppen fått bistand av professor Jens Grøgaard fra Høgskolen i Vestfold/NIFU-STEP til gjennomføring av flernivåanalyse på deler av datamaterialet.

Analyse og rapportering var planlagt til skoleåret 2009/2010. Publiseringstidspunkt ble internasjonalt og nasjonalt lagt til juni 2010. Arbeidet ble startet opp med tanke på publisering og rapport etter opprinnelig plan, selv om det fantes noen internasjonale indikasjoner som pekte mot utsettelse. For eksempel ble det siste møtet for nasjonale koordinatorene flyttet fra november/desember 2009 til februar 2010, altså en tre måneders utsettelse. Da ble siste felles forskningsmøte i ICCS-studien arrangert i Madrid, og da ble foreløpige data og funn presentert for første gang.

Denne forsinkelsen førte til at bekreftede (konfirmerte) internasjonale data og skalaer først var tilgjengelige for de nasjonale forskergruppene i mars 2010. Internasjonalt og i Norge ble det derfor besluttet å presentere foreløpige funn i juni 2010. Den internasjonale avkortede rapporten fikk tittelen *ICCS Initial Findings Report* (Schulz mfl. 2010). Den norske avkortede rapporten fikk tittelen *Demokratisk beredskap* (Fjeldstad mfl. 2010). Begge ble publisert 29. juni 2010. Den norske rapporten ble presentert av prosjektleder Rolf Mikkelsen på et presseseminar i Utdanningsdirektoratet på denne dagen med statsråd Kristin Halvorsen fra Kunnskapsdepartementet og professor Bernt Aardal som kommentatorer. I tillegg bidro prosjektmedarbeiderne Jon Lauglo og Dag Fjeldstad med svar på spørsmål og intervjuer.

Den internasjonale hovedrapporten *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries* (Schulz mfl. 2010b) ble presentert på et presseseminar i Brussel ultimo november 2010. Rapporten er på 310 sider organisert i ni kapitler. Samme sted og dag ble den europeiske rapporten *ICCS 2009 European Report* (Kerr mfl. 2010) presentert.

I det følgende beskrives tilnærmingene som brukes i studiens analyser delt inn i beskrivende statistikk og sammenlignende statistikk.

10.5.1 Beskrivende statistikk (univariat analyse)

Mange data fra undersøkelsen blir presentert deskriptivt (beskrivende). Når en i studien ser på og diskuterer ett og ett spørsmål, én og én variabel, bedriver en univariat analyse. De vanligste formene er gjengivelse av frekvenser for enkeltsvar, samling av tall i tabeller og omdanning av tall til grafiske framstillinger.

Når data fra undersøkelsen beskrives og karakteriseres, bruker en ulike statistiske uttrykk som *gjennomsnitt*, *variasjon*, *standardavvik* og *kvartilfordeling*. *Gjennomsnittet* er summen av alle skårene i et utvalg dividert med antall svar. Det uttrykkes gjerne som M for "mean".

Når en i studien ønsker å finne ut hva som skjuler seg bak et gjennomsnittstall i en undersøkelse, ser en nærmere på *variasjonen* i form av mål for spredning. Det vanligste målet for spredning er *standardavviket*, som er kvadratrot av et annet vanlig spredningsmål, *variansen*. Variansen måles som observasjonens gjennomsnittlige kvadratavstand fra gjennomsnittet.

En *kvartilfordeling* tar også utgangspunkt i spredning. Den deler antall observasjoner rangert etter verdien på en kontinuerlig variabel i fire like store deler. Den kan brukes for å kartlegge det som kjennetegner svarfordelingen i et kvartil i forhold til svarene i andre kvartiler. Et eksempel på det er en sammenligning av de 25 % med de beste prestasjonene eller mest ønskelige svarene med de 25 % som har de svakeste prestasjonene eller minst ønskelige svarene.

10.5.2 Enkeltelever og/eller klasser

I de fleste tilfeller vil enkeltelever være basis for data og analyser som blir presentert. Men i en del tilfeller aggregeres (samles) svarene fra elevene i en klasse, og da brukes *klassen* som enhet i analysen. Dette blir gjort når det regnes ut gjennomsnittsskårer for kunnskaper og ferdigheter og skår på ulike skalaer for oppfatninger, holdninger og handlinger. Dette blir også gjort når en på ulike måter kartlegger undervisnings- og læringsklimaet i klassene som er undersøkt.

10.5.3 Sammenlignende statistikk (bivariat og multivariat analyse)

Ved bivariat eller multivariat analyse ser en to eller flere variabler i sammenheng. Når forholdet mellom variabler skal beskrives og karakteriseres, bruker en særlig de statistiske uttrykkene *korrelasjon* og *signifikans*. *Korrelasjon* betyr i hvor stor grad to eller flere variabler varierer lineært sammen (jo mer av det ene, jo mer av det andre). *Signifikans* er et uttrykk for at en registrert forskjell mellom elevgrupper er så markert at den med stor sannsynlighet ikke har oppstått som en følge av tilfeldigheter ved utvalget av elever.

10.5.4 Korrelasjon

En korrelasjon mellom to variabler er et uttrykk for hvor sterkt de varierer sammen. Det er vanlig å tallfeste korrelasjon som en koeffisient r . Styrken på en samvariasjon indikeres med tall fra -1 til 0 til 1 , der 1 betyr full samvariasjon og 0 betyr fravær av samvariasjon. I hvilken retning variablene samvarierer, indikeres med fortegnet. En korrelasjonskoeffisient på $r = -0,80$ indikerer sterk negativ korrelasjon, det vil si at høye verdier på den ene variabelen med stor sannsynlighet tilsier lave verdier på den andre variabelen. Når det ikke står noe tegn foran tallet, indikerer det en positiv samvariasjon.

Hvilke samvariasjoner det er aktuelt å drøfte og rapportere, kan imidlertid ikke leses av korrelasjonskoeffisienten alene. Det avgjørende vil være det *faglige innholdet* i det som er kartlagt og analysert. Derfor kan det i enkelte tilfeller også være aktuelt å se nærmere på en korrelasjon helt ned på $r = 0,20$ -nivå og enda lavere, selv om dette ikke dreier seg om noen sterk samvariasjon.

Korrelasjoner kan også brukes til å «forklare» *varians*. Hvis to variabler korrelerer på $r = 0,40$ -nivå, kan dette omregnes til en variansforklaring. Kor-

relasjonskoeffisienten multiplisert med seg selv gir 0,16, og dette kan fortolkes slik at 16 % av variansen i den ene variabelen kan tilskrives verdien på den andre variabelen.

At to variabler korrelerer, betyr *ikke nødvendigvis* at en endring i den ene forårsaker endring i den andre. En korrelasjon indikerer en sammenheng, men bare en fortolkning og drøfting av *hva* som er kartlagt, kan bidra til slutninger om mulig kausalitet. Når vi for eksempel i ICCS-undersøkelsen finner en relativt høy samvariasjon mellom åpent klasseromsklima og samlet skår for kunnskaper og ferdigheter, kan det tolkes på flere måter. Det kan bety at et åpent klasseromsklima bidrar til bedre kunnskaps- og ferdighetslæring. Det kan også bety at elever som skårer høyt på kunnskaps- og ferdighetsskalaen, bidrar aktivt til et åpent klima i en klasse. Eller det kan bety at flinkere elever oppfatter samme klasse annerledes enn mindre flinke elever (jf. kapittel 9).

10.5.5 Signifikans

Når vi ønsker å fortelle at *forskjeller* mellom elevgrupper er så sterke at vi med stor sikkerhet kan utelukke at de skyldes tilfeldigheter, bruker vi uttrykket statistisk *signifikans*. Er det et lite utvalg, må forskjellen vanligvis være stor for å være signifikant. Når utvalget er stort, er det tilstrekkelig med mindre forskjeller for å karakterisere dem som signifikante. I ICCS-undersøkelsen er utvalget ca. 3000 elever på 8. trinn og like mange på 9. trinn. Dette er et stort utvalg, og relativt små forskjeller vil framstå som signifikante. Dette tas det hensyn til når funn i materialet blir drøftet og karakterisert.

10.5.6 Multippel korrelasjon og multippel regresjon

Multippel korrelasjon er en annen måte å kartlegge sammenhengen mellom en avhengig variabel (den som skal «forklares») og *flere* andre uavhengige variabler (de som skal «forklare»). En multippel korrelasjonskoeffisient (R) måler graden av samvariasjon mellom en slik avhengig variabel og den samlede virkningen av en rekke forklaringsvariabler (uavhengige variabler). Teknikken som brukes da, er såkalt regresjonsanalyse. Kvadratet av den multiple korrelasjonen angir hvor stor andel av variansen til den avhengige variabelen som kan «forklares» ut fra alle de uavhengige variablene (se kapittel 9 for nærmere beskrivelse og eksempler på anvendelse).

10.5.7 Flernivåanalyse

Når enkelte av de uavhengige variablene er målt som egenskap ved hele klassen eller skolen, og når skoler ble trukket før elever som skulle delta, ble trukket, som i dette tilfelle, bruker en såkalt *flernivåanalyse*. Kapittel 9 gir en nærmere omtale og noen anvendelser med nærmere forklaring.

10.5.8 Samlevariabler

En rekke samlevariabler (skalaer) som er laget, er basert på en serie enkeltspørsmål. De fleste i denne rapporten er laget av ICCS til internasjonalt bruk.

Det er gjort et omfattende arbeid for å kvalitetssikre disse variablene. Hver samlevariabel har høy reliabilitet, det vil si at enkeltvariablene som inngår, i stor grad måler det samme egenskapen. Materialet er blitt undersøkt og bekreftet med statistiske metoder kalt eksplorerende og konfirmerende faktoranalyse, blant annet for å sikre at skalaene som er valgt av ICCS, *passet* i alle deltakende land i undersøkelsen. I det første tilfellet ordner statistikkprogrammet variabler i grupper som ut fra elevenes svar virker som om de hører sammen, uten at en har noen hypoteser om sammenheng. Statistikkprogrammet hjelper til med å utforske (eksplorere) hvordan dataene kan tolkes. I det andre tilfellet blir programmet bedt om å vurdere eller bekrefte (konfirmere) en forhåndsantakelse om at dataene henger sammen i bestemte kategorier.

Storparten av kunnskaps- og ferdighetsoppgavene er flervalgsoppgaver med ett riktig og tre ikke-riktige svar. Seks av oppgavene var åpne oppgaver hvor helt riktig svar ga 2 poeng, delvis riktige svar 1 poeng og galt svar 0 poeng. Dette gjorde det enkelt å lage skalaer som viser skår for ulike grupper av elever og forskjellige grupper av spørsmål. Gitt at utvalget av spørsmål har passende vanskegrad, kan en slik skår gi oss et godt bilde av elevers kunnskaps- og ferdighetsprofil. De internasjonale resultatene er omregnet til en skala der gjennomsnittet er satt til 500 og standardavviket til 100.

Forskjellige andre samlevariabler belyser beslektede temaer eller forskjellige dimensjoner. Her er enkeltvariabler regnet sammen og blir presentert i en skala med en bestemt skår. Et eksempel er en samlevariabel for elevenes tillit til offentlige institusjoner. Her trekkes seks av spørsmålene elevene har besvart, sammen til en samlevariabel med overskriften: *Tillit til demokratiets institusjoner*. De internasjonale resultatene er omregnet til en skala der det internasjonale gjennomsnittet for grunnskoleundersøkelsen er satt til 50 og standardavviket til 10.

Den enkelte elevs skår på samlevariablene blir beregnet ut fra de variablene der han eller hun har gitt uttrykk for en oppfatning eller holdning, det vil si besvart spørsmålet.

10.5.9 Nasjonale sammenligninger

De mest interessante sammenligningene i denne undersøkelsen er dem vi kan gjøre ut fra grunnskoleutvalget. Sammenligninger mellom svarene fra elevene på 8. trinn med dem fra 9. trinn blir sentrale.

Når vi videre analyserer de nasjonale forskjellene, forsøker vi å følge tenkingen i modellen som er brukt i forarbeidet til undersøkelsen. Bakgrunnsfaktorene som er benyttet i undersøkelsen, er på forskjellige måter indikatorer på betydningen som ulike påvirkningsagenter kan ha.

Skole og familiebakgrunn er de bakgrunnsfaktorene som blir viet mest oppmerksomhet. Det er mange steder betydningsfulle forskjeller i elevenes prestasjoner, deres oppfatning av åpent klasseromsklima og andre skole-relaterte faktorer og forhold knyttet til familien. Dette blir rapportert i flere av kapitlene.

Noen av forskjellene som analyseres, er imidlertid knyttet til mer generelle indikatorer som springer mer direkte ut av de åtte områdene i modellen presentert tidlig i dette kapitlet. I analysen er det kontrollert for om elevenes kjønn, bosted og språk synes å ha betydning for svarene. I rapporten blir slike forskjeller som oftest beskrevet *der funn er gjort*. Når vi for eksempel har funnet at bosted ikke ser ut til å ha særlig betydning for elevenes svar på verken kognitive eller andre spørsmål, rapporterer vi ikke om dette i de enkelte kapitlene

10.5.10 Internasjonale sammenligninger

38 land deltar i denne undersøkelsen. I noen tabeller vil resultater fra alle 38 bli presentert i en tabell – rangert eller alfabetisert. Men i nesten alle deler av rapporten er det gjort *nordiske* sammenligninger. Norden er valgt fordi de andre nordiske land i stor grad har utdanningssystemer som er tuftet på det samme verdigrunnlaget som det norske og med stor likhet i grunnskolestrukturen. De nordiske landene representerer også på et mer overordnet nivå en gruppe av land med ganske like politiske systemer. En sammenligning av land som er ganske like hverandre, kan gi andre innspill i debatten enn de sterkt kontrasterende sammenligningene som gis i de internasjonale analysene.

KAPITTEL 11

Skolens ambisjoner og ICCS-studiens mulige implikasjoner for demokratiopplæringen

Rolf Mikkelsen og Dag Fjeldstad

Dette kapitlet gjør rede for ambisjonene det norske samfunnet har for demokratiopplæring og utvikling av samfunnsborgerskap og forventningene som stilles til skolen. Ambisjoner og forventninger kommer til uttrykk i diskusjoner og vedtak i Stortinget, meldinger fra regjeringer, lovverk og læreplaner og i tilslutning til internasjonale idealer og konvensjoner. Kapitlet munner ut i beskrivelser av ni områder med noen tilnærminger for å vedlikeholde og eventuelt forbedre demokratiopplæringens sett i forhold til resultat og utforming av ICCS-studien.

11.1 Perspektiver på demokratiopplæring

Demokrati oppfattes i dagligtalen som en styreform der styringen er forankret i folket, i kortform *folkestyre*. Demokrati er videre en styreform som kjenne-tegnes av organisasjonsfrihet, ytringsfrihet og rettssikkerhet. Det er ytterligere en forutsetning at alle kan søke politiske verv, og at frie og åpne valg bestemmer hvem som får vervene.

En noe mer omfattende tilnærming finnes i den demokratioppfatningen som legger vekt på *deltakelse* – utover valgdeltakelse – som det sentrale kjen-netegnet på demokrati. En slik oppfatning kan betraktes både som en reaksjon på og som et supplement til den representative demokratioppfatningen.

I vår drøfting av læreplanene har vi valgt å se på framstillingen av demo-krati på bakgrunn av begge disse tilnærmingene. Det gir en todelt og derfor forenklet innfallsvinkel: Hvilken vekt legger planene på *det representative*

demokratiet på den ene siden og på deltakelse eller *deltakerdemokratiet* på den andre?

11.1.1 Det representative perspektivet

Representativt demokrati er en indirekte styreform der politiske beslutninger blir fattet av folkevalgte representanter. Det har noen hovedkjennetegn: *Politiske rettigheter* – som ytringsfrihet, forsamlingsfrihet, organisasjonsfrihet osv. *Frie valg* – som betyr at det er allmenn stemmerett for voksne borgere. Frie valg innebærer også at det er åpen konkurranse mellom partier og kandidater, og at velgerne er beskyttet mot press eller trusler siden det er hemmelig avstemning. *Reelle alternativer* – som betyr at borgerne kan velge mellom flere partilister. Valgresultatet har konsekvenser for hvem som får regjeringsmakten. *Folkevalgt myndighet* – som betyr at den representative forsamlingen har kontroll over lovgivning, skattlegging og budsjett. Beslutninger i de samtids-spørsmålene som er temaer på den politiske dagsorden, tas gjennom diskusjoner og avstemninger i representative organer. *Uavhengige domstoler* – som betyr et rettsvesen som alle har adgang til.

Kjennetegnene leder fram til en måte å fatte beslutninger på. Oppmerksomheten rettes på den ene siden mot den demokratiske prosedyren og på den andre siden mot innholdet i beslutningen. En avgjørelse er riktig eller legitim når de demokratiske spilleregler er fulgt, og det å være en god demokrat er blant annet å kjenne disse prosedyrene. Det ligger i betegnelsen representativt demokrati at prosedyrene først og fremst dreier seg om forholdet mellom velger og representant, om stemmeregler og regler for valgbarhet og om beregningsmåter for representasjon. Det er viktig med oversikt over demokratiets institusjoner samt kjennskap til partiutviklingen og partienes ideologiske forankring og standpunkter i viktige samfunnsspørsmål. Standpunktene, uenigheten og konfliktene blir noe en leser *om* og hører *om*. De blir noe en tar stilling til gjennom valg av representanter.

Med en slik forståelse av demokratiet kan demokratiundervisningen bli å betrakte som et kunnskapsområde på linje med andre: Det består av visse faktiske, substansielle forhold som elevene skal kjenne. Det blir en opplæring *om* demokrati, samfunns- og samtidsspørsmål.

11.1.2 Det deltakerdemokratiske perspektivet

Innenfor en deltakerdemokratiske forståelse er det ikke tilstrekkelig å ha solide kunnskaper om det demokratiske systemet. Her realiseres demokratiet i den utstrekning folk *deltar* i prosesser fram mot politiske beslutninger. Denne tenkemåten er forbundet med et sterkt likhetsprinsipp: Den mener både at deltakelse er et levekår, det vil si et vilkår for et godt liv, og at deltakelse i politisk virksomhet i vid forstand vil ha bedre betingelser i et samfunn der likheten er stor. Enhetsskoletanken må for eksempel kunne ses på som et ut-

trykk for troen på at likhet legger grunnlaget for like *sjanser* til påvirkning og deltakelse.

En deltakerdemokratisk tilnærming bygger på antakelser om at folks evne til å delta i politiske beslutninger styrkes gjennom praksis. Deltakerdemokratiet har ambisjoner om menneskelig læring og utvikling. Deltakelse utdyper ansvaret overfor fellesskapet gjennom innsikt i politikk. Menneskelige egenskaper kan utvikles og endres hvis de rette institusjonelle betingelsene foreligger. Deltakelse blir ikke bare sett på som et middel til å fatte politiske beslutninger; deltakelse kan også bidra til tilfredshet og glede. Elevene skal ikke bare lære *om* demokratiet og de politiske sakene, de skal også få en deltakende opplæring *til* demokratisk kompetanse gjennom deltakende praksis i skole og samfunn.

Innenfor den deltakerdemokratiske forståelsen betones også konflikter som et uunngåelig trekk ved samfunnslivet. Konflikter bør synliggjøres og drøftes. Dette leder i sin tur over til synet på dialogen og «respekten for det bedre argument» som grunnlag for å etablere ny erkjennelse og viten, samtidig som det dyrker evnen til å leve med kompromisser i stedet for å stimulere tilbøyeligheten til å fly i strupen på dem man er uenig med. Kompromissvilje og bestemte personlighetstrekk og verdiorienteringer gjør at deltakerdemokratiet kan oppfattes som *mer normativt* enn det representative: Det blir et poeng å utvikle deltakernes demokratiske *sinnelag*, det vil si verdier og holdninger som vil kunne påvirke formen for deltakelse (jf. Innst. S nr. 15 (1995–96), om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen). Nettopp evne til *deltakelse* settes som et av opplæringens hovedmål i læreplanens generelle del, ved siden av erkjennelse, opplevelse, innlevelse og utfoldelse (UDIR 2006). Dermed gir allerede innledningen til læreplanverket viktige signaler om den demokratioppfatningen som er nedfelt i planen, og som ligger til grunn for framstillingen i dokumentet, samtidig som den antyder en innramming av aspekter ved *demokratisk kompetanse*.

11.2 Læring om og til demokrati

Det kan virke kunstig å etablere et skille mellom et representativt og et deltakende demokrati når man vil kartlegge oppfatninger av demokrati i et levende samfunn. I svært mange tilfeller glir de to formene over i hverandre. Selv om vårt eget land formelt sett er et representativt parlamentarisk demokrati, har systemet utviklet og tatt opp i seg svært åpne normer for deltakelse som ikke på noen måte rammes av negative sanksjoner fra politiske myndigheter, så lenge det ikke er snakk om voldelig deltakelse. Tvert imot oppmuntres og stimuleres og læres dette, ikke minst gjennom skolens oppdragende virkning. Momenter i *Læreplanen i elevrådsarbeid* er et viktig eksempel på det. Trening i å være med på å påvirke avgjørelser av betydning for egen skolehverdag er et annet. Det representative demokratiet og deltakerdemokratiet brukes derfor

som en slags «idealtyper» for å forenkle målanalysen og gjennomgangen av læreplanene.

De to tilnærmingene kan på mange måter befordre to ulike kunnskapssyn: Demokrati dreier seg først og fremst om kunnskaper *om* demokratiets oppbygging, noe elevene kan tilegne seg gjennom for eksempel presentasjoner av faktiske forhold i lærebøkene. Slik kunnskap synes å være av instrumentell art, den er i en viss forstand løsrevet fra elevens kulturelle selvforståelse, og synes samtidig forholdsvis lite opptatt av eleven som bærer av et demokratisk sinnelag. Demokratiet er noe som holdes oppe av andre, gjennom former og ordninger som den enkelte kan noe om, men uten at vedkommende er aktiv deltaker i disse.

Demokrati som deltakelse bidrar med en potensielt mer aktiviserende tilnærming: Samfunnslivet er konfliktfylt, demokratisk kompetanse må derfor omfatte vilje og evne *til* å leve med kompromisser på flere områder. Deltakelse gir grunnlag for refleksjon over det å leve sammen i et samfunn, enten det er i klasserommet eller i storsamfunnet. Refleksjonen viser seg gjennom såkalt *deliberasjon*, altså en aktiv drøfting og gjennomarbeiding av verdispørsmål, normer og regler som er av betydning for beslutninger og beslutningstakere. Dette uttrykker et kunnskapssyn der kunnskapen blir gyldig for eleven hvis og når den internaliseres, gjennom handling, erfaring og refleksjon.

Skolen står til enhver tid overfor et dilemma: Den skal oppdra barn og unge inn i et felles kulturelt felt, samtidig som den forfekter et dannelsesideal der individet selv skal legge premisser for egen læring og utvikling. Men for skolen er dette et paradoks uten løsning – i den forstand at all oppdragelse er sosialisering både til innordning og selvstendighet, både til tilpasning og opprør. I læreplansammenheng kommer denne dobbeltheten klart til uttrykk i de 17 punktene som avslutter den generelle delen av læreplanen.

11.3 Internasjonale idealer og konvensjoner

I det europeiske samarbeidsorganet *Europarådet* er demokrati og samfunnsborgerskap betydningsfulle utviklingsområder. Gjennom flere tiår har rådets organer aktivt arbeidet med å utvikle demokratitenkningen og demokratiopplæringen i medlemsstatene. Under vignettene EDC (Education for Democratic Citizenship) og HRE (Human Rights Education) har mange arbeidsgrupper utviklet konvensjoner og råd.

11.3.1 Utdanning for demokrati og medborgerskap

Europarådets definisjon av opplæring i demokrati og medborgerskap og forholdet til menneskerettigheter lyder slik:

EDC betyr undervisning, trening, spredning, informasjon, handlinger og aktiviteter med mål – ved å utstyre de lærende med kunnskaper, ferdigheter og forståelse og utvikle deres holdninger og atferd – å gi dem makt til praktisere og forsvare sine demokratiske

rettigheter og plikter i samfunnet, å verdsette mangfold og å spille en aktiv rolle i demokratisk liv med et blikk på å fremme og å beskytte demokratiet og rettsstatsprinsippene.

HRE betyr undervisning, trening, spredning, informasjon, handlinger og aktiviteter med mål – ved å utstyre de lærende med kunnskaper, ferdigheter og forståelse og utvikle deres holdninger og adferd – å gi dem makt til å bidra til byggingen av en universell kultur av menneskerettigheter i samfunnet, med et blikk på å fremme og beskytte menneskerettigheter og fundamentale friheter.

EDC og HRE er nær beslektet og gjensidig støttende. De skiller seg i oppmerksomhet og perspektiv mer enn i mål og praksis. EDC retter først og fremst oppmerksomhet mot demokratiske rettigheter og plikter og aktiv deltakelse, i relasjon til sivile, politiske, sosiale, økonomiske, legale, kulturelle sfærer ved samfunnet. HRE er opptatt av de bredere aspektene ved menneskerettigheter og fundamentale friheter i folks liv.

11.3.2 Menneskerettigheter og demokrati

Menneskerettigheter er rettigheter som alle bør ha. Demokratiske verdier er særlig knyttet til slike rettigheter, men menneskerettighetene går også godt ut over det som vanligvis knyttes til demokrati og medborgerskap.

Det er vanlig å sortere de 30 artiklene i FNs menneskerettserklæring fra 1948 i tre hovedgrupper: rettigheter som angår menneskers grunnleggende behov, slik som mat, vann, helse og velferd, rettigheter som angår styringen av samfunnet, og til slutt rettigheter som angår valg om hvordan mennesker vil ha sitt private liv. Blant de siste er inkludert retten til ikke å bli diskriminert på grunn av kjønn eller hudfarge.

Det vi kaller demokratiske verdier, er særlig knyttet til styringen av samfunnet, men også til medborgerens private liv og viljen til toleranse.

11.4 Læreplaner og dannelselse

De viktigste styringsdokumenter for skolen er læreplaner i bred forstand. Læreplanforskeren Goodlad (1979) gir systematikk til denne bredden i sin påpekning av at læreplaner kan leses og forstås på forskjellige nivåer – fra ideenes læreplan over til den formelle, den oppfattede, den iverksatte og til den erfarte læreplan. I arbeidet med å fange og forstå ambisjonene og samfunnets forventninger rettes søkelyset mot de tre første nivåene: først mot læreplanene som uttrykk for intensjonene samfunnet har formulert for skolens demokratiopplæring slik de kommer fram i læreplanenes generelle deler, så mot de formelle målene som først og fremst kommer til uttrykk i de enkelte læreplanene. Det tredje nivået, den oppfattede læreplan, berøres når vi ser nærmere på hvordan lærebokforfattere som førstelinjetolkere har oppfattet og gitt innhold til de mer generelle målsettingene i læreplanen.

Bak tanken om en intendert læreplan, som en sammensmelting av de ideene læreplanen bygger på, og den konkret utformede læreplanteksten, ligger det en forestilling om at utdanning og dannelse ikke er det samme (Hellesnes 1992). Dannelsen pågår hele livsløpet, utdanning påbegynnes og avsluttes og er nærmere knyttet til statusoverganger i et menneskes liv. Dannelse er utdanningens mål, og et fellestrekk ved mye av dannelsesstenkningen i vår kulturkrets synes å være at *opplysning* og *dannelse* er to sider av samme sak. Det dannede mennesket kan oppfattes som det kunnskapssøkende mennesket som tar vare på seg selv, som så å si velger seg selv og retningen på sitt liv – og som ansvarliggjør seg selv i samspillet med andre. I helt generell form trer dannelsesidealet i dagens norske læreplanverk fram på denne måten:

God allmenndannelse vil si tilegnelse av

konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv; kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig og ved egen-skaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (K06 Generell læreplan)

Dannelsesidealene slik vi finner dem i læreplanens generelle del, gir derfor signaler om kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som peker fram mot en *demokratisk kompetanse*.

Et forhold som vektlegges særlig sterkt i læreplanverket, er den betydningen *felles referanserammer* har for den allmenne dannelsen.

Det er en sentral opplysningstanke at (slike) referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av den allmenne dannelse om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter (K06 Generell læreplan).

I dette sitatet introduseres *demokrati* i sammenheng med en forventning om at felles *forståelsesrammer* er nødvendige i et samfunn som vil være demokratisk. De felles referanserammene knyttes direkte til kompetansebegrepet, til en sterkest mulig kompetanselighet.

Læreplanverket antar her at den felles forståelsen finnes. Men i en nasjon som er preget av svært raske forandringer knyttet til globalisering, multi-etnisitet, veridipluralisme og økende kompleksitet og mangetydighet, som i Norge, er en slik antakelse ikke uten videre uproblematisk. Det er med andre ord en vanskelig oppgave for dannelsesstenkningen å bestemme omfanget av de felles referanserammene ut over et språklig forståelsesfellesskap, selv om læreplanens generelle del er et viktig bidrag til en slik avgrensning

11.5 En lang linje

Vi finner en lang linje av ambisjoner for demokratiopplæring og demokratisk dannelse i tidligere læreplaner som Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanen av 1987 (Mikkelsen mfl. 2000). Demokratiopplæringen har sin framtreddende

plass. Et godt eksempel på den betydningen dette tillegges, finner vi i stortingsbehandlingen av den 10-årige grunnskolen i 1995. I sitt arbeid med stortingsmeldingen (St.meld. nr. 29 (1995–96) og (Innst. S. nr. 15 (1995–96))), gir Stortinget både samlet, i fraksjoner og som enkeltrepresentanter føringer for demokratiopplæringen. Allerede i innledningen signaliseres den overordnede rollen denne opplæringen må og skal ha i skolen:

Demokratiet skal være en bærebjelke i grunnskolen. Gjennom opplæringen skal elevenes demokratiske sinnelag utvikles – blant annet gjennom at de gis innflytelse over sin egen hverdag. Skolen skal forberede elevene til et liv i familie og samfunn og har et medansvar for å skape et godt oppvekstmiljø for barn og ungdom (Innst. S. nr. 15 1995–96).

Stortinget signaliserte den gang demokratiet som en bærebjelke i skolen. Og det er helt tydelig at de ønsker å gi skolen en deltakerdemokratisk profil ved at elevene skal gis medinnflytelse over sin egen hverdag. Et annet viktig mål å merke seg i dette grunnleggende sitatet er utviklingen av elevenes *demokratiske sinnelag*, også det et mål som krever en deltakerdemokratisk profilering av undervisningen. På den andre siden skal elevene forberedes for livet i samfunnet. Her ligger den mer *representativt* pregede utfordringen med kunnskaper om system, styringsordninger og politikk.

Både i *Formålsparagraf for skolen* (2009), i *Læringsplakaten* (2005) og i *Prinsippene for opplæringen* (2005) finner vi sterke føringer for elevenes deltakelse, medansvar og medvirkning og demokratiforståelse. Under overskriften *Formålet med opplæringa* finner vi følgende formuleringer:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte.

....

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

....

Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Formålsparagrafen som det er sitert fra her, var ny i 2009 og derfor ikke førende for undervisningen som har preget elevene som deltok i ICCS-undersøkelsen i 2009. Formålsparagrafen fra 1998 (Bostadutvalget/Formålsparagrafens historie) har de overordnede føringene. Her er det hovedmålet at elevene skal bli *”gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”*. Begrepet demokrati er særlig knyttet den videregående opplæringen ved at opplæringen skal *”utvide kunnskapen til og forståinga for... dei demokratiske ideane”*.

11.5.1 Læringsplakaten og prinsippene for opplæringen

I Kunnskapsløftet i 2006 reduserte myndighetene omfattende prinsipper og retningslinjer fra L97 til en plakat med 11 punkter fordelt på én side. Punktene

forteller hva det skal legges vekt på i opplæringen i tillegg til arbeidet med kompetansemålene i de forskjellige fag. Flere punkter er direkte innrettet mot ambisjoner for demokratiopplæringen. Her siteres punktene 3, 4 og 5:

Skolen skal ...

- *stimulere elevene ... til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*
- *stimulere elevene ... i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturelle kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*
- *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg*

Her rettes oppmerksomheten mot elevenes evne til demokratiforståelse, demokratisk deltakelse og elevmedvirkning ikledd bredere målområder som å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til kritisk tenkning og bevisste verdivalg.

Da de rød-grønne partiene kom til makten i 2005, forsterket de plakaten med mer utfyllende prinsipper organisert i sju avsnitt. Allerede i første avsnitt under overskriften *Sosial og kulturell kompetanse* finner vi følgende:

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet)

I avsnitt 3 om *Elevmedvirkning* følges ambisjonen opp:

Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringen skal elevene utvikle kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer.

Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring.

Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg.

11.5.2 Egen læreplan for elevrådsarbeid

Den norske skolens omfattende ambisjoner for praktisering av elevdeltakelse er uttrykt i en egen plan for elevrådsarbeid, egentlig en plan for forberedelse til og trening i elevrådsarbeid for alle elever. Så vidt vi vet, er Norge det eneste landet som har en slik plan.

Ambisjonene kommer til uttrykk i egne mål for arbeid med elevråd fra 1. til 10. trinn. *Læreplan for elevrådsarbeid* er utviklet i Kunnskapsløftet (K06) og er en oppfølger til *Plan for klasse- og elevrådsarbeid* i Læreplanverket av 1997. På engelsk har faget i Kunnskapsløftet fått navnet ”*pupil council work*”. På de lavere trinn, småskolen og mellomtrinnet, skal mål i faget integreres i fag der det er mulig. På ungdomstrinnet er det satt av tid til dette med i alt 71 klokketimer som skal fordeles over de tre årene på trinnet. Det er ikke eksamen i dette faget, men deltakelsen på 71 timer skal påføres vitnemålet elevene får etter avslutningen av 10. trinn.

Læreplanen for elevrådsarbeid har som overordnet mål å videreutvikle elevenes demokratiforståelse og evne til demokratisk medvirkning fram mot aktivt samfunnsborgerskap. Dette skal skje gjennom deltakelse i påvirknings- og beslutningsprosesser, gjennom selvstendig meningsdannelse og evne og vilje til å samarbeide. Skolen ses i denne sammenheng som en viktig demokratisk arena hvor elevene kan oppleve medbestemmelse.

Læreplanen har detaljerte anvisninger for grunnleggende demokratiske ferdigheter uttrykt med en rekke forskjellige verb: samtale, samhandle, delta, presentere, begrunne, argumentere, diskutere, lese tekst, tall og bilder, sette seg inn i, forstå, sammenligne, vurdere kritisk, utforske nettsteder og gjennomføre informasjonssøk.

Disse grunnleggende ferdighetene gir retning til tolkning av kompetansemålene som er delt inn i hovedområdene *Selvstendighet og samarbeid* og *Medvirkning*. Innenfor første hovedområde skal elevene lære å diskutere forskjeller mellom beskrivelser og vurderinger, diskutere innholdet i begrepene toleranse og kompromiss, utvikle selvstendige standpunkter og argumentere for dem, lære seg møtekultur og drøfte og praktisere konflikthåndtering. Hovedområdet medvirkning har kompetansemål som at elevene skal gjøre rede for unges plikter og rettigheter, diskutere innholdet i begreper som samarbeid, medvirkning og demokrati, kunnskap om deltakelse i beslutnings- og valgprosesser og saksframlegging og hva respekt for flertallsvedtak innebærer.

11.5.3 Demokratirelevante kompetansemål i sentrale læreplaner

To læreplaner peker seg ut som særlig sentrale for demokratiopplæringen. Det er planene i samfunnsfag og religion, livssyn og etikk (RLE).

Innledningen til læreplanen i samfunnsfag hvor formålet med faget artikuleres, er som en fanfare for demokrati og samfunnsborgerskap. Den innledes slik:

Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.

I forklaringen av hovedområdet samfunnskunnskap som leses i grunnskolen, følges dette opp: ”*Verdien av medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjoner i samfunnskunnskap.*” Dette følges av svært tydelige kompetansemål både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet. Etter 7. trinn står det i mål for opplæringen at eleven skal kunne

- *gjere greie for kva eit samfunn er, og reflektere over kvifor menneske søker saman i samfunn*
- *forklare skilnader mellom å leve i eit demokrati og i eit samfunn utan demokrati, og gjere greie for dei viktigaste maktinstitusjonane i Noreg*

Dette følges opp på ungdomstrinnet hvor målet etter 10. trinn er at eleven skal kunne

- *utforske kva som krevst for at samfunn skal kunne halde fram å eksistere og samanlikne to eller fleire samfunn*
- *gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og samanlikne dei med institusjonar i andre land*
- *gje døme på og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordeling i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati*

Mange andre kompetansemål i henholdsvis samfunnskunnskap, historie og også geografi berører deler av den demokratiske kompetansen og arbeidet med menneskerettigheter i klasserommet.

Det andre faget som tydeligst er demokratirelatert og demokratirelevant, er RLE. Også her støtter kompetansemålene og dermed deler av undervisningen opp om demokratiopplæringen. Det gjelder særlig læring av og forståelse for menneskerettigheter både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

I mellomtrinnets kompetansemål for hovedområdet *Filosofi og etikk* er det fire kompetansemål som peker direkte inn mot betydningen av menneskerettigheter og positive holdninger til et flerkulturelt samfunn. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *samtale om etniske, religiøse og livssynsmessige minoriteter i Norge og reflektere over utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet*
- *samtale om filosofi, religion og livssyn som grunnlag for etisk tenkning og kunne drøfte noen moralske forbilder fra fortid og nåtid*
- *diskutere rasisme og hvordan antirasistisk arbeid kan forebygge rasisme*
- *forklare viktige deler av FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og samtale om betydningen av dem*

På ungdomstrinnet følges kompetansemålene opp med klare verdivelgende drøftingstemaer og klare toleranseformuleringer. Etter å ha arbeidet med dette på 10. trinn skal elevene kunne

- *drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder*
- *drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati*
- *vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder*

Også andre læreplaner er rettet mot det demokratidannende elementet, blant annet i beskrivelsene av formålet med fagene. Det gjelder både språkfag, kunsthøgskole og naturfag. Et viktig fag ved siden av de to ovennevnte, er norskfaget med sin ledende rolle i både den muntlige ferdighetstreningen, og i dialog- og diskusjonstreningen, selv om alle fag har fått slike oppgaver i Kunnskapsløftet.

11.6 Mulige implikasjoner og tilnærminger

Koblingen av ambisjoner i læreplanverket og tilnærminger og resultater i ICCS-studien gir ideer til og retning på både vedlikehold av og fornying av opplæringen i demokratiforståelse og menneskerettigheter. Her ser vi på *ni sentrale områder* for slik undervisning, samtidig som vi presenterer og drøfter råd om hvordan slik opplæring kan foregå. Gjennom rådene kobles ICCS-studien til andre studier og utviklingsarbeider som gir bidrag til demokratiopplæringen.

11.6.1 Område 1 Demokratiske verdier og kritisk tenkning

I studien finner vi en større oppslutning om det harmoniserende perspektivet enn det konflikterende. Elevene gir nesten overveldende støtte til betydningen av viktige demokratiske verdier som retten til å ytre seg, retten til frie valg og til å ha sosiale og politiske rettigheter. De har også tatt stilling til betydningen av eierskap til aviser, som de mener bør være variert, og betydningen av forskjeller i inntekt mellom fattige og rike, som de mener bør være små.

Når det gjelder mer konflikterende forhold, som retten til å kritisere myndighetene offentlig, er det nær en fjerdedel av dem som svarer, som er uenige i det. Dette aktualiserer etter vår oppfatning en sterkere oppmerksomhet på *kritisk tenkning* i skolen. Særlig anbefaler vi dette sett på bakgrunn av den plass slik kritisk tenkning har i læreplanverkets overordnede dokumenter. Kritisk tenkning er tatt inn som mål for arbeidet i skolen både i formålsparagrafen fra 2009, i læringsplakaten utdypet i prinsippene og beskrivelsen av grunnleg-

gende ferdigheter i læreplanene i samfunnsfag. I ferdighetsbeskrivelsen under overskriften *Å kunne lese* står det:

For å forstå og delta aktivt i samfunnet en lever i, er det også nødvendig å kunne lese og samle informasjon fra oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere den kritisk.

I elevenes svar på spørsmål som angår praktisering av demokratiske verdier i skolen, som retten til frie ytringer og retten til meningsdannelse, ser vi at svært mange svarer at de opplever dette når de diskuterer politiske spørsmål eller samfunnsspørsmål. Men i samme seksjon med spørsmål er det relativt mange elever som svarer at det kanskje ikke legges tilstrekkelig til rette for diskusjon og elevenes mulighet for å ta opp aktuelle politiske hendelser.

Noen fagdidaktiske innganger

Kritisk tenkning er både en *verdi* og en *ferdighet*. Tilnærmingene til dette blir derfor berørt under flere av de ni områdene i denne implikasjons-gjennomgangen. Her spør vi hva det betyr å tenke kritisk – og hvordan en lærer kan legge til rette for arbeid med kritisk tenkning.

Hva betyr det å tenke kritisk? For å illustrere det beveger vi oss tilbake til en av oldtidens sentrale tenkere, *Sokrates*. En illustrasjon av hva som er kjernen i kritisk tenkning, eksemplifiserer han i historien om *de tre filtre* (Næss, T.-J. 2010):

I det gamle Helles var Sokrates kjent for å sette kunnskap høyt. En dag møtte Sokrates en bekjent som sier: "Sokrates, vet du hva jeg akkurat hørte om en venn av deg?" "Vent litt," sa Sokrates – "før du forteller meg noe i det hele tatt, vil jeg at du skal gjennom en liten test. Jeg kaller den trippelfiltertesten."

"Trippelfilter?" sa den andre. "Ja, akkurat," svarte Sokrates og fortsatte, "før du forteller meg noe som helst om min venn, vil jeg at informasjonen din skal filtreres. Det første filteret er sannhet. Er du sikker på at det du skal fortelle meg, er korrekt (sant)?" "Nei," svarte mannen, "jeg hørte akkurat om det og ..."

"OK," sa Sokrates, "så du vet ikke sikkert om det du skal fortelle, er sant eller usant. La oss prøve det andre filteret. Det er et filter jeg kaller godhet. Er det du skal fortelle meg om min venn, noe som er bra?" "Vel, det er vel nærmest det omvendte ..." "Jaha," sa Sokrates, "du vil fortelle meg noe dårlig om ham, og du er ikke sikker på at det er sant heller. Du kan likevel passere det tredje filteret – et filter jeg kaller nyttig. Er det du skal fortelle meg om min venn, nyttig for meg å vite?" "Nei, egentlig ikke," svarte mannen.

"Så konklusjonen er altså som følger," sier Sokrates: "Det du skal fortelle meg, er kanskje ikke sant, det er ikke bra og heller ikke nyttig ... hvorfor vil du fortelle meg det i det hele tatt?"

Gjennom denne lille historien råder Sokrates til kritisk tenkning og *veiing* av det vi hører (og kanskje ser og leser) med begrepene *sannhet*, *godhet* og *nytte* som er kjerneverdier i et godt samfunn.

I boka *Kritisk tenkning* systematiserer filosofen Morten Fastvold (2009) trening i kritisk tenkning i seks skoletilpassede tilnærminger:

- Å finne et egnet spørsmål
- Å definere – utsi hva noe er
- Å begrunne – finne gode fordi-svar
- Å konseptualisere – finne det rette ordet
- Å problematisere – kikke ned i avgrunnen
- Å anerkjenne det å lytte

Boka *Kritisk tenkning* har undertittelen *Sokratisk samtaleledelse i skolen*. Samtale som vei inn i elevenes hjerte og hjerne blir ytterligere utdypet i flere av de ni implikasjonsområdene som dette er det første av.

Å være kritisk handler også om å forholde seg til kilder. I skolen er en kilde alt vi kan ta i bruk for å fremme deler av undervisningen. Når vi skal vurdere og veie en kilde, kan noe av det første vi gjør, være å finne ut *hva slags* kilde vi står overfor. Skram (2000) har systematisert kilder som redskaper i problembasert undervisning i illustrerende, informerende, og kontrasterende kilder. En illustrerende kilde brukes til å tydeliggjøre noe, eksemplifisere noe. En informerende kilde taler for seg selv. Men de kontrasterende kildene utsetter en iaktaker eller leser for den krevende oppgaven å analysere og veie for og imot.

Journalistikken er et av de samfunnsområdene som har arbeidet mest og lengst med det kritiske perspektivet, med det kildekritiske. Også skolen kan lære av regler og ordninger som de har laget. Kjendsli (2008) har i sin bok om praktisk journalistikk følgende tilnærming til det kildekritiske. Hun skriver at før publisering – finn ut om det som publiseres er *sant*. Hun skisserer følgende framgangsmåte i form av spørsmål:

- *Hvem er sender, og hvem er mottaker?*
- *Hva er kildematerialets karakter?*
- *Hvor har saken sin opprinnelse?*
- *Når er opplysningene produsert?*
- *Hvordan ser informasjonen ut?*
- *Hvorfor kommer opplysningen fram akkurat nå?*
- *Har flere uavhengige kilder bekreftet informasjonen?*

11.6.2 Område 2 Rettigheter, plikter og den gode samtalen

ICCS-studiens kartleggingsinstrumenter er i en viss forstand mer orientert mot samfunnsborgernes *rettigheter* som demokratiske aktører enn mot forventninger og *plikter* uttrykt gjennom normer for demokratisk deltakelse. Det gjel-

der både oppgavene i kunnskapstesten og kartleggingen av oppfatninger, holdninger og handlinger. Hvordan kan demokratiundervisningen meningsfullt nærme seg temaer som innebærer spørsmål både om rettigheter og plikter? Her er to eksempler: Vi har stemmerett – bør vi også ha stemmeplikt? To oppgaver i kunnskapstesten berører borgernes frivillighet vs. deres ansvar for å stemme ved valg til nasjonalforsamlingen. Vi har rett til arbeidsledighetstrygd når vi ikke kan finne arbeid – bør det også knyttes en viss arbeidsplikt til slik støtte, hvis man er i stand til å arbeide? To (åpne) oppgaver i kunnskapstesten fanger opp dette politisk kontroversielle spørsmålet. Vi kommer tilbake til bruk av kontroversielle spørsmål i område 3 nedenfor. Her anfører vi først noen allmenne tanker om *samtalen* som tilnærming i demokratiundervisningen.

I to tidligere kapitler i rapporten (kapittel 5 om *elevene og skolen* og kapittel 9 om *sammenhenger* i materialet) har vi drøftet elevenes oppfatning av et klasseromsklima åpent for diskusjon. I kapittel 7 så vi blant annet på hvor fortlørlige lærerne er med å bruke klasseromssamtaler og diskusjon som tilnærming og arbeidsmåte. Begge disse temaene peker fram mot et av demokratiundervisningens viktigste grep: den deliberative samtalen. Den innebærer at de som snakker sammen, ideelt sett bør være rettet mot en *gjensidig overveielse av alternativer* i en sak. Ordets opprinnelse i latin er forbundet med det å *være nedsunket i dype tanker* – og dermed med refleksjon og læring. Slike klasseromssamtaler kan anta mange former, men det som er felles for dem i didaktisk og teknisk forstand, er ønsket om at samtalene kan gi deltakerne ny informasjon, at de kan illustrere viktige poenger i et saksforhold, og at de ved å kontrastere synspunkter kan være et bidrag til den argumenterende treningen som er så viktig for en moden demokratisk beredskap.

I sin teori om kommunikativ fornuft utformet Habermas for 30 år siden tanken om at deliberasjonens hovedhensikt er å utvikle ”respekten for det bedre argument” (Habermas 1981). Innenfor rammen av klasseromssamtalen er dette et ideal og ikke lett å oppnå. Egentlig er det ikke lett å oppnå andre steder heller. De offentlige samtalene er for eksempel ofte mer preget av kamp for allerede etablerte posisjoner enn av imøtekommende overveielse av nye argumenter samtalepartnerne imellom. Idéhistorikeren Trond Berg Eriksen har formulert et kontrasterende ønske til denne tendensen når han sier at ”skillet mellom fornuft og antifornuft i vår tid avhenger av beredskapen til å forandre mening” (Berg Eriksen 2009). Dette er en kraftfull påpekning av essensen i en demokratisk bevissthet. Men når deliberasjonen som ideal tas med inn i klasseromssamtalene, møter den ofte begrensninger som er minst like sterke som i offentligheten: Hvordan kan unge mennesker med sine aldersbetingede elevforutsetninger bidra til å utvikle respekten for det bedre argument gjennom gjensidig overveielse av alternativer? Her kan det ikke gis noe fyldig svar på spørsmålet. Men det er ingen grunn til å være pessimist – for det første fordi unge mennesker tenker og resonnerer, og for det andre fordi den danske demokratididaktikeren Holger Henriksen antagelig har rett når han bemerker at ”læreren skal undervise i det han tillegger betydning; han skal leve et liv sam-

men med sine elever på skolen, preget av vennlighet, oppmerksomhet og hjelpsomhet. Resten er et håp” (Henriksen 1997). Undervisningen kan med andre ord ikke få til alt. Men den kan få til ganske mye. Og det er mulig å peke på noen samtaletekniske grep som er gyldige for flere av undervisningsområdene i denne korte oversikten (verdier, toleranse, tenkeferdigheter og valg av undervisningsstrategier).

Noen fagdidaktiske tilnærminger

Samtalene i klasserommet kan være spontane og umiddelbare eller forberedte og formelle (”debatter”). De første er ofte de beste fordi de oppstår som følge av uventede elevreaksjoner på stimuli i undervisningen. Uansett bør klasseromssamtalene i størst mulig grad være *inkluderende* – fordi det er de som inkluderes i en samtale, som faktisk får trening i samtaleferdigheter (Holgerson 2003). Samtidig kan slik inkludering oppfattes som et element i det å utvikle demokratifremmende holdninger gjennom glede ved deltakelse og opplevelse av subjektivt verd som belønning. Men som vi har vist i denne studien, er det store forskjeller i elevenes opplevelse av å være i et klasseromsklima som er åpent for diskusjon. Man kan spørre om det er de kognitivt flinkeste elevene som er best i stand til å utnytte et slikt samtaleklima, og som slik sett styrker sin selvoppfatning og sine demokratiske ferdigheter. Å tale er et spørsmål om å tørre. Derfor er det generelt sett lurt at trening i muntlighet begynner tidlig. Og når det stilles større krav til elevenes muntlighet på høyere klassetrinn, bør ikke det utelukke bruk av *enkle øvelser* i muntlige framføringer. Det finnes mange slike som både trener taleevne og presentasjonssikkerhet (se for eksempel Utdanningsdirektoratets veiledning i samfunnsfag¹).

Den andre forventningen til en klasseromssamtale er at den bør være *nyttig* – som Sokrates uttrykker det i sin trippelfilterhistorie, her uttrykt som *samfunnsmessig relevant*. Det er dialoger som fanger inn hvordan vi som samfunnsmedlemmer lever våre liv som vil kunne virke læringsfremmende (Holgerson 2003). Det vil si at de kan gi perspektiver på samfunnslivet i form av evne til å tolke, konstruere mening, forstå og kritisere. Nå kan det med stor rett hevdes at de fleste fenomener har samfunnsmessig relevans, og at ”alt” kan være tema for samtaler i demokratiforberedende hensikt. Om Petter Northug er en egoistisk snylter i skisporet og dermed symboliserer et karakteristisk trekk ved nordmannen i oljealderen, kan være et like godt samtalegrunnlag som spørsmålet om samfunnet bør forvente gjenytelser fra arbeidsledige som får ledighetstrygd. Men uansett hvilke temaer klasseromssamtalen knyttes til, er hensikten med deliberasjon i skolen å utvikle forutsetningene for borgernes muligheter til å *forstå* og *begripe* gjennom *kunnskap* – for på den

1

<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/ArticleWithNavTable.aspx?id=68209&epslanguage=NO>

måten å kun-ne stille seg i en viss avstand overfor den politiske diskurs (Englund 2004).

Det kan nok reises innvendinger av praktisk art mot klasseromssamtalen som arbeidsmåte. Den kan preges av løst prat, ”snakk” og snakkesalighet; temaene som tas opp, kan være for vide eller for løse og sprike i så mange retninger at deltakerne ikke vet hva samtalen forsøker å komme fram til. På den måten kan det være tvilsomt om slike samtaler egentlig gir øvelse i å snakke i tilknytning til faglig forståelse: I alle fag er muntlighet beskrevet på *fagenes* premisser. Det kan også være at klasseromsklimaet og -samtalen ikke klarer å fange inn svakere elever, eller at den innebærer for store prestasjonskrav for noen (jf. henvisning til *enkle muntlige øvelser* ovenfor). Den gode samtalen krever derfor disiplinering av deltakerne. Fortrolighet med samtalen oppnås gjennom langvarig trening. Den krever også forstandig styring og deliberativ ledelse fra læreren. Klasserommet *er* en asymmetrisk samhandlingsrelasjon, læreren *er* den mer kompetente. Og demokrati er ikke anarki.

11.6.3 Område 3 Toleranse

Toleransebegrepet brukes ikke eksplisitt i ICCS-studien, verken i rammeverket eller som uttrykk i spørsmålsbatteriene. Men flere av de holdningsvariablene peker mot kartlegging av enkeltelementer i elevenes toleranse, forstått som *overbærenhet med det man liker minst*. På bakgrunn av denne definisjonen kan det kanskje ikke sies at *støtte til kvinners rettigheter* meningsfullt inngår i en toleransemåling; jf. likevel kommentarer til bruk av denne variabelen i kapittel 3. Som tidligere nevnt, er det vanskelig å kartlegge elevenes holdninger til store samfunnsspørsmål presist fordi selverklærte holdninger og faktiske handlinger ikke alltid overensstemmer med hverandre. Elevenes skår på sentrale holdningsvariabler slik de ble rapportert i kapittel 3, tyder imidlertid på at norske elever har en åpen, imøtekommende og ”tolerant” holdning overfor de grupper som er gjenstand for oppmerksomhet.

W. Paul Vogt stiller spørsmålet om ”*vi kan undervise direkte i toleranse*” (Vogt 1997). Han viser til Serow (1983), som svarer at ”*although education increases tolerance, courses specifically designed to do so usually have little measurable effect*”. En grunn til dette kan være at toleranseundervisning som annen verdi- og holdningsundervisning griper så sterkt inn i sterke følelser i elevenes livsverden og derfor kan tenkes å møte mer motstand enn det undervisning om kognitive forhold vanligvis gjør. Vogt kommenterer Serows påstand slik:

The best explanation for this puzzling result is probably offered by Zellman, who says that students are not in fact taught tolerance in any meaningful sense; rather they are taught slogans or principles, without any understanding of what those principles mean in a specific case.

Det kan derfor se ut til at toleranseundervisning best kan skje indirekte, gjennom øvelse i *perspektivering*, det vil si evnen til å ta inn over seg eller ”se”

verdigrunnet og logikken i *den andres* betraktningssmåte og livsverden. På det filosofiske plan har både Kant gjennom *pliktetikken*, K.E. Løgstrup gjennom *nærhetsetikken* og Levinas gjennom sin lære om betydningen av *den andres ansikt* gitt varige, verdifulle bidrag til forståelse av hva en demokratisk beredskap innebærer. På demokratiundervisningens praktiske plan kan et slikt idégrunnlag kanskje omformes til kontinuerlig oppmerksomhet mot betydningen av å samtale om *kontroversielle spørsmål* (det vil si spørsmål det råder sterk uenighet om – og som er forståelige på elevenes nivå), om *moralske dilemmaer* og om å ta i bruk *verdiavklaringsøvelser*. Særlig samtaler om kontroversielle spørsmål synes å være produktive tilnærminger overfor (toleranse)ferdigheten *perspektivering*. Tanken er at slike samtaler vil kunne vise deltakerne at det finnes et faktisk meningsmangfold, og at det kan gis (gode) grunner for standpunkter på bakgrunn av ulike verdier og holdninger. Det er i seg selv et aspekt ved toleranse å erkjenne livsperspektivenes mangetydighet og at samfunnslivet ikke alltid er det samme for alle.

Noen fagdidaktiske tilnærminger

Kontroversielle spørsmål finnes rundt oss hele tiden, for så vidt som de er en del av den politiske diskurs, dvs. av den offentlige samtale som ”løper hit og dit”. De kan dreie seg om alt fra hva som er en rimelig straff etter et lovbrudd, eller spørsmålet om nærværet av rovdyr i norske bygder, til uenigheten om det skal være tillatt å bruke det samiske flagget i 17. mai-toget i Oslo, eller begrensninger i borgerrettigheter hvis et lands sikkerhet er truet (som er et tema i ICCS-undersøkelsen, jf. kapittel 3). Felles for slike spørsmål er at de nesten alltid innebærer vurderinger av hva som er *rettferdig* (jf. læreplanmålet i samfunnsfag etter 4. trinn om å kunne ”drøfte oppfatninger av rettferdighet”). De viser derfor til det som er politikkenes kjerne, nemlig kampen om innflytelse over fordelingen av goder og byrder i et samfunn. Slik sett kan samtaler om kontroversielle spørsmål illustrere noe av det som berører etikkens, politikkenes og demokratiets vesen.

Mye av det som er hensikten med samtaler om kontroversielle spørsmål, tas også vare på ved å stille elevene overfor simuleringer som innebærer at de oppfordres til å vurdere og eventuelt ta stilling til *moralske dilemmaer*. Det innebærer å skissere situasjoner der en person (som elevene kan identifisere seg med) står overfor et vanskelig valg mellom to tilsynelatende motstridende handlinger. Kohlberg (1983) baserte sine studier av barn og unges moralske (og politiske) utvikling nettopp på slike dilemmaer, og han viser hvordan deres måte å forklare sine oppfatninger på er velegnet som grunnlag for samtaler i en klasse. Et hovedpoeng med å bruke moralske dilemmaer er at oppgavene er vanskelige nok til å stimulere tankevirksomhet, men ikke så overveldende at de framkaller flukt eller apati (dette ”passe vanskelig-prinsippet” gjelder selvsagt alle oppgaver elever stilles overfor). Her er et eksempel:

Da hun begynte å arbeide på sykehus, fikk dr. Berge vite at det var forbudt å fjerne organer eller vev fra en død person uten tillatelse fra den avdødes familie. Fordi hun var katolikk, ville dette også være galt ifølge hennes tro. Men hun forsto at det var stor mangel på hudvev til pasienter som hadde store lidelser etter tredje-grads forbrenninger. Det var bare mulig å redde deres liv hvis huden ble erstattet med hud fra lik. En dag sier overlegen at de mangler hud til en transplantasjon, og at kirurgene har et øyeblikkelig behov på grunn av en nødoperasjon samme dag. Han sier at hun skal gå til den patologiske avdelingen og så forsiktig som mulig hente hud til operasjonen noen timer senere. Han ber henne om ikke å snakke med noen om dette. Hun gjør som han sier.

Instruksjon:

- 1) Hvis du var i denne situasjonen, hvor vanskelig ville det være for deg å ta en beslutning? Skala fra 0 (veldig enkel) til 6 (veldig vanskelig).
- 2) Hvis du skulle vurdere dr. Berges avgjørelse – synes du den var riktig eller gal? Skala fra – 4 (helt gal) til + 4 (helt riktig).
- 3) Ev. fri skrivning: Hvilke grunner støtter din vurdering av dr. Berges avgjørelse? Gi så mange grunner du vil – i korte setninger der du bruker ordet "fordi".

Verdiavklaringsøvelser kan minne mye om å ta stilling til moralske dilemmaer. Den såkalte konfluentpedagogikken har utviklet en lang rekke praktiske øvelser som kan bidra til å kaste lys over elevenes forhold til personlige og kulturelt definerte verdier og verdivalg, og som inviterer til ettertanke over egne og andres verdier (Brown 1971, Grenstad og Sandven 1986). Her er et eksempel:

Tenk deg at det finnes et kontor der det jobber 12 forskjellige "mirakeldoktorer" – det vil si personer som gjennom virksomhet på hvert sitt livsområde kan gjøre deg vellykket og sikre deg suksess på det området de behersker. Her er områdene mirakeldoktorene er spesialister på:

- Selvtillit
- Helse
- Utseende
- Langt liv
- Seksualitet
- Penger
- Popularitet
- Intelligens
- Intimitet
- Medmenneskelig kommunikasjon
- Yrke
- Mentalt velvære

Instruksjon: Sett opp de tre mirakeldoktorene du ville oppsøke, i prioritert rekkefølge. Tror du jentene/guttene i klassen ville ha valgt annerledes enn deg?

Det er også grunn til å være oppmerksom på *skjønnlitteraturen* som illustrerende kilde innenfor rammen av indirekte toleranseundervisning. Det er gitt flere gode begrunnelser for å bruke skjønnlitteratur i undervisning som angår samfunnsspørsmål (Eisner 1991, Hjort og Hjort 2002, Fjeldstad 2008). Her nevner vi bare ett eksempel: Lars Saabye Christensen gir i novellen *Grisen* i samlingen *Oscar Wildes heis* (Saabye Christensen 2004) en praktfull innføring i toleransens nødvendighet og grenser i et særegent møte mellom representanter for to distinkt forskjellige kulturer. Pedagogisk og didaktisk er novellen et funn fordi den behandler et dypt alvorlig tema med ømhet, humor og ironi – og taler på den måten til både hjerte og hjerne hos den som leser. Og lærer!

11.6.4 Område 4 Tenkeferdigheter

ICCS-studien har avdekket at norske elever, særlig på 9. trinn, gjør det bra på kunnskapstesten. Samtidig gjør elevene det relativt svakere på to områder. Det ene gjelder spørsmål om økonomiske forhold, det andre dreier seg om evnen til å ta i bruk mer abstrakte demokratiske prinsipper når de *resonnerer* omkring bestemte saksforhold. Det siste synes særlig å komme til uttrykk på de åpne oppgavene i kunnskapstesten. Fordi elevenes demokratikunnskaper ser ut til å være så nær koblet til generelle resonnements- og analyseferdigheter (se kapittel 4), kan det være didaktisk klokt å legge også demokratiundervisningen tett(ere) opp til øvelse i slike ferdigheter. Det ligger ikke noe nytt i en slik påpekning. Nesten all undervisning innebærer kontinuerlig stimulering av elevenes tenkeevne. Men her sikter vi konkret på mer systematisk øvelse i å kunne tenke i *årsak og virkning* (kausalitet), øvelse i å se at samfunnsmessige handlinger henger sammen med aktørenes verdier (*verdi – handlingsforståelse*), øvelse i å kunne tenke "*hvis – så*" (hypotesedannelse – som innebærer både å kunne generalisere ut fra enkelt eksempler og å kunne trekke slutninger fra ut fra generelle prinsipper) og øvelse i *kulturforståelse* (perspektivering og forståelse av kulturelle logikker) (Fjeldstad 2008). Disse fire ferdighetsområdene som ikke er løst fra faktakunnskap og begrepslæring, synes å være ganske dekkende for de resonnementsutfordringene elevene er stilt overfor i oppgavene i ICCS-testen. Å øve slike ferdigheter bør selvsagt knyttes til konkrete og aktuelle eksempler og saksforhold (konkretisering er et av didaktikkens viktigste prinsipper). Men de kan også stimuleres gjennom (mer) systematisk bruk av såkalte *sokratiske spørsmål* i undervisningen. Det er en spørremåte som inviterer til refleksjon og undring over utsagn, påstander og sammenhenger, og som i noen grad egner seg til å problematisere det som tilsynelatende er selvsagt.

Sokratiske spørreteknikker har en egenskap til: Hvis *elevene* lærer seg å bruke dem, kan de utvikles til et redskap som ikke bare er nyttig i samtaler, men også som vurderende spørsmål overfor tekster de leser, og som (selv)-kritiske spørsmål til egne oppgaveløsninger. Teknikkene kan stimulere både tale og skrift som grunnleggende ferdigheter, og – paradoksalt nok siden det er

snakk om noe *grunnleggende* – kan de fremme høyereordens tenkning i elevenes strev med å avkode betydningsinnholdet i samfunnslivets fenomener.

Sokratiske spørsmål kan grupperes i fire–fem kategorier som delvis overlapper hverandre:

- Oppklaringsspørsmål, for eksempel: *Hva er det viktigste i det du sier? Kan du si det på en annen måte? Sier du _ eller _?*
- Spørsmål om antakelser, for eksempel: *Hva forutsetter/antar du her? Kan vi anta noe annet isteden? Ditt resonnement ser ut til å avhenge av at_. Du antar at_, hvordan kan du ta akkurat det for gitt?*
- Spørsmål om grunner og slutninger, for eksempel: *Hvorfor tror du at dette er sant? Hvilke grunner har du for å si det? Er det grunn til å tvile på det?*
- Spørsmål om grunner og perspektiver, for eksempel: *Når du sier _, betyr det da at_? Hvilken virkning vil det ha? Hvis vi sier at_ er moralsk riktig, hva da med_?*
- Spørsmål om implikasjoner og virkninger, for eksempel: *Hva ligger i dette spørsmålet? Ville _ stille spørsmålet på en annen måte? Er vi enige om at dette er spørsmålet? Hvorfor er dette viktig?*

(Kilde: http://changingminds.org/techniques/questioning/socratic_questions.htm)

Bruk av *flervalgsoppgaver* som kobles til klasseromssamtaler om det mest sannsynlige svaralternativet, kan i tillegg være svært egnet til resonnements-trening. Her er et eksempel fra kunnskapstesten, jf. kapittel 4: På denne oppgaven valgte bare halvparten av elevene i Norge riktig alternativ (kursivert).

I mange land er medier som aviser, radio- og fjernsynskanaler eid av private mediebedrifter. I noen land er det lover som begrenser hvor mange medier en person eller en mediebedrift kan eie.

Hvorfor har land slike lover?

- for at mediebedriftene kan tjene mer penger
- for å gjøre det mulig for regjeringen å ha innflytelse på informasjon i mediene
- for å sikre at det er nok journalister som kan bringe nyheter om regjeringen
- for å gjøre det sannsynlig at forskjellige synspunkter kan komme fram i mediene

Kan den relativt lave andelen for korrekt svar henge sammen med manglende kunnskap om og forståelse av det demokratiske prinsipp om verdien av meningsmangfold, og at et slikt mangfold kan begrenses ved oligarkiske

eierforhold i mediene? I så fall inviterer denne og lignende oppgaver til å resonnerer. Ut over de eksempeloppgavene som er gjort tilgjengelige fra ICCS-testen, offentliggjøres ikke de øvrige 70 oppgavene. Men i kapittel 4 viste vi at uansett hvilket *nivå* elevens oppgaveløsninger ligger på, innebærer alle oppgavens utforming at elever på alle nivåer stilles overfor resonnementsutfordringer. Dette viser til et viktig differensieringsprinsipp: Alle elever har nytte av å arbeide utforskende og ikke utelukkende gjengivende eller reproduserende.

For å utvikle og disiplinere elevenes tenkeferdigheter i form av resonnement og argumentasjon kan det i tillegg være nyttig å øve evnen til *saklighet*. Det er slett ikke lett, men her er noen kjennetegn på en saklig framstillingsform (etter Arne Næss):

- Uttrykk deg for å klarlegge selve saken.
Ikke uttrykk deg om hvordan den andre *er*, eller om hva som ligger *bak* den andres standpunkt. Å argumentere betyr nettopp å klarlegge eller bevise.
- Prøv å gjengi den andres syn på en nøytral måte.
Snakk om den andres syn på en slik måte at den andre kan kjenne seg igjen når standpunktet blir gjengitt.
- Uttrykk deg så tydelig du kan.
Utydelighet eller uklarhet gjør at argumentene dine mister sin kraft.
- Uttrykk deg uten å bruke "stråmann".
Å bruke stråmann betyr å si at den andre mener noe han eller hun ikke mener eller ikke har gitt uttrykk for.
- Bruk opplysninger fra den andre på en korrekt måte.
Legg fram fakta og informasjon fra andre personer på en sann og mest mulig fullstendig måte.
- Uttrykk deg uten spydigheter.
La være å bruke skjellsord, trusler eller latterliggjøring (selv om det ofte er fristende ...)

Når det gjelder *argumentasjon* som resonnementsferdighet på et litt mer avansert nivå, har Karl Henrik Flyum ved ILS, Universitetet i Oslo, utviklet et svært interessant taletreningsspill, *Fritt Ord!* En presentasjon av spillet finnes her: <http://folk.uio.no/khflyum/frittord/FO1xs.pdf>.

11.6.5 Område 5 Kunnskaper og kunnskapshull

ICCS-studien gir en rekke indikasjoner på kunnskapsområder som elevene behersker relativt bra. På den andre siden gir studien også indikasjoner på områder hvor åpenbare kunnskapshull kanskje burde tettes. Det mest framtrædende eksemplet på det er at fire av ti elever på 8. trinn i studien mener det er

sant at Norge er med i EU. Det er Norge som kjent ikke. En årsak til manglende kunnskap om et område kan være skolens, læreres og lærebokforfatteres fortolkning av læreplanen. EU som tema i skolen vil neppe i de fleste tilfeller bli tatt opp før på 9. eller 10. trinn – på 9. trinn som del av undervisningen om Europa i *geografi*, hvor de fleste av Europas land og særlig våre naboland er medlemmer, eller på 10. trinn som del av vårt lands nyere *historie*. Spørsmålet om medlemskap var gjenstand for folkeavstemninger både i 1972 og 1994. Bare elever på 8. trinn i studien fikk denne oppgaven, så noe svar på om elever på 9. og 10. trinn ville besvart oppgaven bedre, har vi ikke. Men det kan enkelt testes av samfunnsfaglærere i en klasse.

Hvis vi spør hvilke kunnskapsområder elevene har *svært svake oppgavesvar* (under 50 % korrekte) eller *ganske svake svar* (under 60 % korrekte), finner vi følgende.

Svært svake kunnskapsområder: *Lovbegrensninger eierskap i mediebedrifter. Minoriteters språklige rettigheter. Maktfordeling nasjonalforsamling/domstoler. Pressgruppers uavhengighet av politiske partier. Brudd på folks rettigheter i et demokratisk land. Hovedkjennetegn ved markedsøkonomi. Diktators handling ved ønske om demokrati.*

Ganske svake kunnskapsområder: *Folks innsyn i myndighetenes arkiver. Hemmelighold av arkiver. Ulemper ved flytting av fabrikk til annet land. Grunn til å unngå voldelig demonstrasjon. Tenke globalt, handle lokalt. Sivilombudsmannens uavhengighet av andre myndigheter. Begrunnelse mot filmsensur. Hovedformålet med fagforeninger. Klareste eksempel på korrupsjon.*

Hovedkarakteristikken ved disse relativt svakt besvarte oppgavene er kompleksiteten – noen vil kanskje si spissfindigheten. Dette er ikke oppgaver som dreier seg om selve kjerneverdiene knyttet til demokrati og samfunnsborgerskap, men mer om *anvendelse* av sider ved kjerneverdiene, nemlig prinsippet om ytringsfrihet og om maktfordeling. I tillegg er det noen oppgaver om økonomi som nok ikke har mye plass i undervisningen på de trinn som er undersøkt, eller på tidligere trinn i skolen.

En indikator på skolens og undervisningens mulige betydning, kan være å se nærere på oppgaver som elevene greier svært bra – oppgaver der de skårer over 80 %.

Svært bra: *Lavtlønnet arbeid i fabrikk, etisk forbruk. Barnearbeid, påvirke opinionen gjennom etisk handling. Solidarisk forståelse av andres rettigheter. Minoritetsrettigheter. Begrunnelse for hemmelige valg i et samfunn. Menneskerettigheter og rett til beskyttelse. Begrunnelse for filmsensur. Et lands grunnlov.*

Her legger vi merke til at flere av oppgavene dreier seg om rettferdighet og rettigheter. Lavtlønnet arbeid og barnearbeid er urettferdig og vil være gode eksempler i undervisning og samtaler knyttet til begrepet rettferdighet og urettferdighet som barn og unge er svært opptatt av. Undervisning om menneske-

rettigheter skal foregå på både mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Norske elever er også kjent for å ha gode kunnskaper om Grunnloven – de er jo med på feiringen av 17. mai nær sagt hvert år.

Noen fagdidaktiske refleksjoner

På dette området vil det ikke være meningsfullt å gi råd om mer arbeid med bestemte temaer på de trinn som er undersøkt. Dette skyldes at planer og undervisning som oftest er suksessivt ordnet på ungdomstrinnet, slik det også er på mellomtrinnet. Begge disse trinn har treårsplaner, og skoler og lærere må fordele og periodisere kompetansemål og tidsbruk i faget over tre år.

I historie er undervisningen som regel kronologisk ordnet selv om læreplanene ikke eksplisitt sier det. I samfunnskunnskap går det en hovedlinje i læreres fortolkning fra det nære mot det fjernere. En lignende linje fra det nære mot det fjernere finnes i geografi, hvor kunnskapsområdene hjemstedet, fylkene og landet vanligvis undervises og bearbeides på 8. trinn, europeiske forhold på 9. trinn og mer globale forhold på 10. trinn. Bakgrunnen for å kunne si noe om at dette er praksis, er gjennomgang av forskjellige årstrinnsstyrte lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet og møter med skolene i praksissituasjoner i lærerutdanning.

Vi har funnet lite i studien som taler for et brudd med hovedordningene av lærestoff og kunnskapsområder gjennom ungdomstrinnets tre år. Tvert imot taler fordelingene vi har funnet av godt besvarte og mindre godt besvarte kunnskapsområder, at skolen spiller en viktig rolle i kunnskapsutviklingen. De svært godt besvarte kunnskapsspørsmålene tilhører områder som enten har vært framtreddende på mellomtrinnet eller også har vært tradisjonelle temaer på 8. og/eller 9. trinn som jo var undersøkelsens kartleggingsnivåer.

Noen unntak finnes dog, og to av disse svarene på oppgaver vies noe plass her. Elevene har vanskeligheter med å konstatere hva som kan være trusler mot demokratiet. 10 prosentpoeng færre elever greier dette i 2009 i forhold til svar fra elevene i 1999. Kan dette være en liten indikasjon på at skolen ikke i ønsket grad vier problematisering av demokratiområdet oppmerksomhet og tid?

Mindre problematisk mener vi det er at elevene ikke helt greier å sortere ut eierskapet til et flernasjonalt selskap – og rørende svarer et flertall at det nok er FN. De flernasjonale selskapenes utbredelse og historie er tradisjonelt temaer i geo-grafi og historie på 10. trinn. Så igjen kan hovedforklaringen være at skolen ikke har nådd fram til disse temaene i undervisningen.

11.6.6 Område 6 Medvirkning gjennom klasserådsarbeid

Det deltakerdemokratiske perspektivet har en framtreddende plass i ICCS-studien. Elevene tar stilling til betydningen av en deltakerorientert praksis for den gode samfunnsborger. Her svarer norske elever sterkere enn andre elever i Norden at dette er betydningsfullt. Når de svarer på spørsmål om hvordan de praktiserer deltakerdemokratisk deltakelse i skolesamfunnet, svarer også

norske elever sterkest i Norden. Vi mener likevel at dette kan trenes mer målbevisst og bli enda mer framtreddende kjennetegn på den demokratisk beredte elev. En egnet arena for dette er klasseråd.

Klasserådsarbeid dreier seg om å ramme inn og trene det deltakerdemokratiske perspektivet med *alle elevene*. Rammen i den norske ungdomsskolen med egen tid avsatt til slikt arbeid gir enestående muligheter for å nå målsettingene som er uttrykt i innledningen til planen:

- bidra til oppslutning om de grunnleggende demokratiske verdiene
- bidra til aktiv deltakelse i samfunnslivet
- videreutvikle demokratiforståelsen
- utvikle evnen til demokratisk medvirkning

Gjennom disse målsettingene berører arbeidet i klasseråd svært mye av det tematiske og ferdighetsmessige i ICCS-studien. Både vedlikehold av demokratiske verdier og demokratiets idégrunnlag, videre problematisering av rettighetstenkning og mulig plikttenkning, styrking av interesse og vilje til å engasjere seg utover deltakelse i formelle valg er sentrale punkter i studien.

Klasseråd er et sted for målrettet arbeid med og trening knyttet til individuelle ferdigheter så vel som fellesskap og løsning av utfordringer sammen med andre. Det siste glir over i det representative, som blir omtalt i neste områdeavsnitt. Individuelle ferdigheter som systematisk kan trenes i klasseråd, kan struktureres slik. Ettter ordningen følger et eksempel på øvelser i å skille meninger og fakta hentet fra CivEd og ICCS-studiene:

- Analyse av situasjoner og innhold. Skille beskrivelse og vurdering, meninger og fakta, riktig og uriktig, sant og usant.
- Perspektivmestring – se en sak fra flere sider.
- Dimensjonsmestring – viktig – uviktig.
- Å ta ordet, gjøre rede for, foreslå – begrunne, argumentere, diskutere. Kompromiss.

SKILLE MELLOM FAKTA OG MENINGER

Oppgave 1

Tre av utsagnene nedenfor er fakta, og ett av dem er en mening. Hvilket er en mening ?
(Sett ring rundt riktig bokstav)

- A. Den beste måten å løse miljøproblemer på er at hvert enkelt land setter i verk tiltak på egen hånd.
- B. Mange land bidrar til forurensing av miljøet.
- C. Noen land tilbyr seg å samarbeide for å minske den sure nedbøren.
- D. Vannforurensning kommer ofte fra forskjellige kilder.

Oppgave 2

Tre av utsagnene nedenfor er meninger og ett av dem er et faktum. Hvilket er faktum?
(Sett ring rundt riktig bokstav)

- A. Det ødelegger familielivet at kvinner arbeider utenfor hjemmet.
- B. Menn er bedre politiske ledere enn kvinner.
- C. Kvinner bør delta mer i politikken.
- D. De fleste politiske ledere i verden er menn.

Oppgave 3

Tre av utsagnene nedenfor er meninger og ett av dem er et faktum. Hvilket er et faktum?
(Sett ring rundt riktig bokstav).

- A. Folk med svært lave inntekter bør ikke betale skatt.
- B. I mange land betaler de rike høyere skatt enn de fattige.
- C. Det er rettferdig at noen betaler høyere skatt enn andre.
- D. Den beste måten å minske forskjellene mellom rike og fattige på, er å gi gaver til veldedige formål.

Oppgave 4

Tre av utsagnene nedenfor er fakta, og ett er en mening. Hvilket er en mening? (Sett ring rundt riktig bokstav)

- A. Skoleelever i Norge svarer hvert år på spørreundersøkelsen "Elevundersøkelsen".
- B. Elever på ungdomstrinnet bør få mer innflytelse på undervisningen.
- C. Det er ikke vanlig for elever i Norge å gå på skole på lørdager.
- D. Det er ikke mange elever i norsk skole som opplever å bli mobbet.

Fellesskapsorienterte stikkord for klasserådsarbeid kan være disse:

- Begrepsavklaringer – samarbeid, medvirkning, påvirkning, medinnflytelse, medbestemmelse, bli lyttet til.
- Arbeid i grupper. Gruppepress. Hersketeknikker.
- Konflikt og konfliktløsning i grupper.
- Gjennomføre møter. Ordning av møter. God møtekultur.

Her følger *ett* eksempel på en oppgave som *skal* løses i gruppe og bidra til utvikling av fellesskapsorientering.

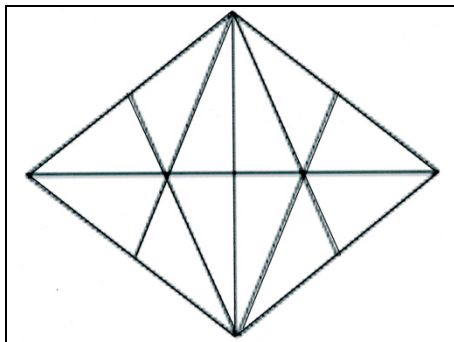
KJØP OG SALG – GRUPPEARBEID

Elin kjøpte en brukt sykkel for 900 kr. Noen måneder seinere solgte hun den til Tina for 1100 kr. Etter en tid angret hun og kjøpte sykkelen tilbake for 1300 kr. Etter enda en måned fikk hun et bud på sykkelen hun ikke kunne motstå – og solgte den for 1600 kr.

Hvor mye tjente Elin på kjøp og salg av sykkelen?

Oppgaven skal løses i gruppe og er ikke løst før *alle i gruppen* er overbevist om hva som er riktig svar.

Et annet eksempel tar utgangspunkt i oppgaven å *telle trekkanter*. Hensikten er å bli enige om hvor mange trekkanter det er i figuren før svaret avlegges.



11.6.7 Område 7 Medvirkning gjennom elevrådsarbeid

De norske skoleledernes og elevenes svar tyder på gode vilkår for trening av representativitet i den norske skolen. At så mange som hver fjerde elev har vært kandidat til klasseråd eller elevråd de siste 12 måneder, indikerer gode rammevilkår for dette. Norske elever deltar ifølge skolelederne i styring av norske skoler i organer med forskjellige navn som driftsstyrer etc.

Læreplanverket er tydelig på forventningen til aktiv deltakelse og representativitet allerede i generell del av læreplanen:

Elevene må fra første dag i skolen – og stadig mer med økende alder – få plikter og gis ansvar. Ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefelleskapet.

Trening til bedre representativ forståelse og ferdighet hos den enkelte kan skje på mange måter. Men felles for tilnærmingene vil kunnskap om rammene for representativitet og begrepene på området kunne være:

- Hva betyr det å representere andre?
- Bundet mandat – ubundet mandat?
- Saker som egner seg for behandling i klasseråd/grupperåd – aktivisering av mange.
- Saker som egner seg for behandling i elevråd.
- Driftsstyre, samarbeidsutvalg, kommunal representasjon (barn og unges kommunestyre).
- Saksframlegg. Konsekvenser. Flertall. Mindretall. Kompromiss.

ICCS-studien setter liten grad søkelys på *innholdet* i den representative aktiviteten på skolen – et område som annen forskning (Bjørhaug 2004) tyder på er preget av store forskjeller og kanskje mangler. Det kan synes som en del elevrådsaktivitet er preget av saker som ”speil på do” og ”bedre kantinetilbud”. For mange elever er dette sikkert viktige temaer, men også symboler på relativt smal innholdsmessig oppmerksomhet.

I heftet *Elevmedvirkning og demokrati* (Lønstad 2008) eksemplifiseres et stort spenn i saker som elevråd kan og bør involvere seg i. I tillegg eksemplifiseres avkrysningsredskaper som kan hjelpe lærere og elever til å systematisere elevrådsarbeidet. Det anbefales blant annet at arbeidet følger en omforent *årsplan*. Med tanke på det store antallet elever som i løpet av en periode er valgte representanter, er en slik felles og gjentagende kjerne i arbeidet uhyre viktig.

11.6.8 Område 8 Læreres tematiske tilnærminger

I kapittel 7 viste vi at lærerne i ICCS-studien behersker de fleste temaer de blir bedt om å ta stilling til. Færrest er fortrolige med emnene *økonomi og arbeidsliv*, *EU og lov og rett*; flest er fortrolige med *valg og stemmegivning*, *medier og kommunikasjon* og *like rettigheter for menn og kvinner*. Lærernes fortrolighet med læreplanforankrede temaer henger naturligvis sammen med deres faglige dyktighet og interesse, som en grunnforutsetning for å kunne yte god undervisning. I demokratiutviklende forstand er det en gevinst at de fleste temaer som undervisningen omfatter, kan framstå som flertydige. Det vil si at sakene temaene omfatter, (som oftest) har to sider, og at disse (i mange tilfeller) er hverandres motsetning. ICCS-studien peker på at elevene synes å bære på noe som nesten er en aversjon mot *politikk*-begrepet, inkludert den relativt lave tilliten til politiske partier. Kan den henge sammen med en mang-

lende forståelse av at politikk og politisk virksomhet springer ut av selve *flertydigheten* i vår kunnskap om og oppfatning av samfunn og kultur? Statsviteren Øyvind Østerud antyder for eksempel at ”i *faglitteraturen om den kalde krigen er det like mange syn på hovedaspekter, årsaker og drivkrefter som det er synspunkter på internasjonal politikk mer allment*” (Østerud 1991). Dette er et synspunkt vi har arvet i generell form fra tidlig gresk filosofi: Allerede i det 5. århundret f.Kr. påpeker Protagoras at vår evne til å være kritisk henger sammen med evnen til å yte motstand, til å benekte – og det er egenskaper som nettopp forutsetter erkjennelse av at saksforhold (ofte) er flertydige (Gustavsson 2003). Som ledd i utviklingen av en demokratisk beredskap har lærere derfor en viktig oppgave når det gjelder å ”oppdra” til toleranse for flertydighet; jmfør spørsmålet om *lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i klassen* (kapittel 6). Ketil Buan har gitt denne måten å nærme seg et tema på et talende uttrykk (Buan 1999):

Flertydighet er et av den gode fortellingens kjennetegn. Entydighet innen humanistiske [fag] er antivitenskapelig, og underbygger rettroenhet. En slik antivitenskapelig entydig fortolkning av menneskelige uttrykk blir brukt for å begrunne tyranni og diktatur. Ikke bare innen religiøs ortodoksi, men også innen fascistisk og kommunistisk lesning av tekster ekskluderes mangetydigheten til fordel for det ene gyldige og manipulerende svaret.

Buan tilskriver her det didaktiske grepet omkring tematiske tilnærminger en selvstendig demokratiserende funksjon. Flertydighet i saksforhold og presentasjonsformer er et erkjennelsesideal som kan fremme elevenes forståelse av demokratiets dypeste vesen – ikke for å relativisere respekten for fakta og kjensgjerninger, men fordi slik forståelse utvider elevenes mulighet til å følge den løpende samfunnsdebatt og deres evne til å stille spørsmål ved gjengs tenkning, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger (for å parafrasere læreplanens generelle del). Når undervisningen ikke legger skjul på verdensbildenes kompleksitet gjennom lærernes tematiske tilnærminger, får den demokratiske dannelsen næring til et liv i elevenes bevissthet gjennom praksis.

11.6.9 Område 9 Læreres valg av arbeidsmåter og undervisningsstrategier

På bakgrunn av det som ovenfor er sagt om klasseromssamtalen og diskusjonens betydning i demokratiundervisningen, er det betryggende at en så stor andel av lærerne (omkring sju av ti) kjenner seg ”meget fortrolige” med denne arbeidsmåten. Samtidig er det mulig at elevenes demokratikunnskap (forstått som resonnementsferdighet; se kapittel 4) vil kunne profittere på noe mer bruk av forskningspregede undersøkelser, rollespill/simuleringer og problemløsning. Dette er arbeidsmåter lærerne i mindre grad er ”meget fortrolige” med.

Et svært enkelt, men illustrerende eksempel på en *forskningspreget undersøkelse* som arbeidsmåte, ligger i det å *følge en sak* mens den pågår. I dagens situasjon (januar/februar 2011) kan ”Amelia-saken” i Norge og hendelsene i

Egypt og Libya tjene som eksempler på slike saker: Hvem er involvert i sakene (aktørene)? Hvilke hensikter og mål har aktørene med sine handlinger? Hvilke midler tar de bruk? Hva blir utfallet av saksforløpet? Slike spørsmål innebærer nettopp å undersøke med bruk av forskjellige (kontrasterende) kilder. Og de gjør det mulig å forme antakelser (hypoteser) om hva som kan komme til å skje i et hendelsesforløp. Denne arbeidsmåten kan forholdsvis enkelt demonstrere hva ”forskning” er – samtidig som den fanger opp noe av essensen i *problemløsning* ved å stille spørsmål (lage problemstillinger) som ikke umiddelbart har ett enkelt svar. De to eksemplene illustrerer i tillegg sentrale demokratiteoretiske spørsmål omkring rettferdighet, styreformer og fordeling av goder (jf. læreplanen i samfunnsfag: ”... *forklare skilnader mellom å leve i eit demokrati og i eit samfunn utan demokrati*”). Slik sett kan arbeidsmåten kanskje tilfredsstillende det John Dewey – en klassiker i oppfatningen av skole som demokratiforbereidelse – kalte *erfaringslæring*, ved å definere erfaring som et pågående forløp der problemløsning står i sentrum (Dewey 1916/2005).

Simuleringer er kanskje best kjent som arbeidsmåte i matematiske og naturvitenskapelige fag, for eksempel som digitale etterligninger av naturfenomener for å kunne se hvordan noe utvikler seg eller virker. Men som arbeidsmåte kan de ha sin plass i demokratirelevant undervisning også. En simulering betyr å skissere en situasjon som ligner på noe i den virkelige verden, og som stiller eleven overfor flere handlingsmuligheter. Slik sett er *verdiavklaringer* og *moralske dilemmaer* (se ovenfor) eksempler på simuleringer. Samtidig kan simuleringen hente sitt stoff fra reelle situasjoner i politikk og samfunnsliv:

Hvis du var statsminister eller leder for det største opposisjonspartiet, hvilket råd ville du gi Stortinget om kraftmaster i Hardanger, oljeboring i Lofoten, utvisning av innvandrere uten oppholdstillatelse, OL i Norge i 2026, kontroll av folks telefoner og e-post hvis landets sikkerhet er truet, bruk av fostervannsprøve eller blodprøve for å finne ut om et foster har Downs syndrom?

Hensikten med didaktisk bruk av simuleringer er igjen emosjonell innlevelse og kunnskapsmessig erkjennelse gjennom rolleopplevelse. Hjemmesiden til Den Norske Helsingforskomité (<http://www.nhc.no/php/>) gir eksempler på andre simuleringstilnæringer.

For ordens skyld

Relasjonen mellom lærerens undervisning og elevens læring er neppe kausal. Uansett hvor mange entusiastiske forslag som kommer om at bruk av *bestemte* arbeidsmåter og undervisningsstrategier vil kunne ha tilsiktede virkninger for elevens læring, er det viktig med en nøktern vurdering av arbeidsmåtenes effekt. Veien mellom lærerens ”in-put” og elevens ”out-put” kan være preget av uforutsigbarhet og usikkerhet. For å si det litt slagordsmessig, ”det finnes ikke gode og dårlige arbeidsmåter (i demokratiundervisningen heller), men det finnes gode og dårlige anledninger til å bruke dem”. Oser og Baeriswyl (2001) har beskrevet forløpet mellom undervisningens intensjoner og mulige utfall i

fire punkter, der kanskje særlig virkningene av punkt 2 og 3 inneholder usikkerhetsmomenter:

1. *Forventingene*: Dette betyr at lærer ”forutser” ønsket læringsresultat hos eleven og initierer egnet læringsvirksomhet gjennom arbeidsmåter og undervisningsstrategier – basert på erfaring, intuisjon, didaktisk fantasi og eventuelt på pedagogisk og didaktisk teori.
2. *Det synlige forløpet*: Dette innebærer elevenes oppmerksomhet mot lærers handlinger i undervisningssituasjonen
3. *Det usynlige forløpet*: Dette omfatter elevens mentale operasjoner, behandling av stimuli, bruk av læringsstrategier. Det omfatter dermed alle de personlige, sosiale og kulturelle forutsetningene som påvirker elevens møte med og bruk av det synlige forløpet.
4. *Produktet*: Dette innebærer at elevens mestring av kunnskaper og ferdigheter, verdier, oppfatninger og holdninger kan tenkes å stå i nær forbindelse med momentene i punkt 1 og 2. Men hvordan denne relasjonen faktisk ser ut i læringsteoretisk forstand, er fortsatt uklart.

På den annen side er fraværet av presis og evidensbasert kunnskap om *hvordan* elevers læring egentlig finner sted aldri lammende for lærerens undervisningsstrategiske virksomhet. De aller fleste lærere arbeider med *dedication*, *determination* og *decency* - i samme ånd som denne treffende innrammingen av lærerens demokratidannende oppgave (Henriksen 1999):

I det øyeblikk jeg vil påvirke mine elever i retning av kultivert omgang med mennesker, må jeg påta meg den direkte påvirkning – altså faktisk utøve den makt som står i det godes tjeneste. Jeg må gi eleven bakgrunn for å ta stilling, gi eleven vurderingskriterier, skjerpe elevens oppmerksomhet og dømmekraft. Det er dannelse.

Referanser

- Allport, G. (1935). Attitudes. I Murchison, C. (ed.) *A Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press.
- Almond, G. A. og Verba, S. (1963). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton: Princeton University Press.
- Amadeo, J.A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. og Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA Study of upper-secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. N.J.: Prentice-Hall.
- Banks, M.H. og Roker, D. (1994). The Political Socialization of Youth: Exploring the Influence of School Experience. *Journal of Adolescence* 17/1994.
- Berg Eriksen, T. (2009). Den moderne fundamentalismen. *Aftenposten* 30.08.2009.
- Bergem, O.K. (2009). *Individuelle versus kollektive arbeidsmåter – en drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen*. Dr. avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Berger, P. og Luckmann, Th. (1966/1987). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. N.Y.: Penguin
- Biggs, J. B. og Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning, The SOLO Taxonomy*. N.Y.: Academic Press.
- Bjørhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2/3 2004, s. 205-219.
- Bjørnstad, E. (2008). *Seksåringers klasseromsaktiviteter. En kvalitativ studie av norske førsteklasse og svenske förskoleklasser*. Ph. D.-avhandling. PFI, Universitetet i Oslo.
- Bostadutvalget (2008). *Formålsparagrafens historie*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-tvalg/Bostadutvalget.html?id=448229>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax
- Brown, G.I. (1971). *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to Confluent Education*. N.Y.: The Viking Press.

- Buan, K. (1999). Fortellingens etikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3/1999, s. 147–157.
- Christie, N. (2008). PISA er problemet, ikkje Noreg. *DAG OG TID* 28.02.2008
- Colby, A. og Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain, W.C. (2005). *Theories of Development: Concepts and applications* (5. Edition). N.J.: Prentice Hall.
- Dagsavisen (2010). *Late, lydige demokrater*. Kommentartikkel 03.07.2010.
- Dahl, R.A. (1998). *On democracy*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1916/2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Eisner, E. (1991) Art, Music and Literature within the Social Studies. I Shaver, J.P (ed.) *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning*. New York: Macmillan Inc. /Simon & Shuster.
- Elstad, E. og Sivesind, K. (red.) (2010). *PISA - sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund, T. (2004). Skola för deliberativ demokrati? I Telhaug, A.O. mfl. (red.) *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Fjeldstad, D. (2007). Undervisning – virksomhet med mange ansikter. I Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (red.) *Lektor – adjunkt – lærer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2008). Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I Traavik, H., Hallås, O. og Ørving, A. (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. og Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse – konvensjon og kritikk. I Arneberg, P. og Briseid, G. (red.) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjeldstad, D., Lauglo, J. og Mikkelsen, R. (2010). *Demokratisk beredskap. Kortrapport om ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS 2009*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Fuchs, D. og Klingmann, H.D. (1995). Citizens and the state: A relationship transformed. I D. Fuchs og H.D. Klingmann (eds.) *Citizens and the state* (Vol.1, pp 419-43) Oxford, UK: Oxford University Press.

- Furberg, A. (2010). *Scientific Inquiry in Web-based Learning Environments. Exploring technological, epistemic and institutional aspects of students' meaning making*. Dr. avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Goodlad, D. (1979). *What schools are for*. N.J.: Phi Delta Kappa.
- Grenstad, N. M. og Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Grøgaard, J.B., Helland, H. og Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen?* Rapport 45/2008. Oslo: NIFU Step.
- Grønmo, L.S. og Onstad, T. (red.) (2009). *Tegn til bedring. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007*. Oslo: Unipub.
- Gustavsson, B. (2003). *Vidensfilosofi*. Århus: Forlaget Klim
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handlens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2005). *Religion in the public sphere*. Speech at the International Ludvig Holberg Memorial Prize Ceremony.
http://www.holbergprisen.no/images/materiell/2005_symposium_habermas.pdf#nameddest=habermas
- Halvorsen, K. (2010). *PISA 2009*.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/PISA_3_Halvorsen.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. N.Y.: Routledge.
- Heldal Stray, J. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. Ph.D.-avhandling. PFI, Universitetet i Oslo.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep. I Dale, E. L. (red.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hellevik, O. (1996). *Nordmenn og det gode liv*. Norsk Monitor 1985–1995. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, H. (1999). *Samtalens mulighet - bidrag til en demokratisk didaktikk*. Haderslev: Holger Henriksens forlag.
- Hjort, L. og Hjort, V. (2002). *Lesebok for levende*. Oslo: Cappelen.
- Holgerson, T. (2003). Om dialogen. Upublisert manus. ILS, Universitetet i Oslo.

- Hopfenbeck, T. N. og Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I Kjærnsli, M. og Roe, A. (red.) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T.N. (2006). What did you learn in school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I Elstad, E. og Turmo, A. (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2000). *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet. Er det noen sammenheng? I Imsen, G. (red.) *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingelhart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton: Princeton University Press.
- Innst. S nr. 15 (1995/96) fra Kirke-, utdannings og forskningskomitéen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan.
- Jacobsen, U. (2007). *Snakker ikke samme språk – når innvandrere blir pendlere*. Oslo: Koloritt forlag.
- Kalleberg, R. (1999). Kraften i de bedre argumenter / Jürgen Habermas. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Keniston, K. (1968). *Young Radicals: Notes on Committed Youth*. N. Y.: Harcourt, Brace & World.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. og Burge, B. (2010). *Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. ICCS 2009 European Report Amsterdam: IEA.
- Kjendtsli, V. (2008). *Rett på sak. Lærebok i praktisk journalistikk*. Fredrikstad: IJ-forlaget.
- Kjærnsli, M. og Roe, A. (2010). PISA 2009 – sentrale funn. I Kjærnsli, M. og Roe, A. (red.) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. og Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærstad, J. (1999). *Erobreren*. Oslo: Aschehoug.
- Klafki, W. (1985). Dannelses-teori og didaktik – nye studier 1985. Århus: Forlaget Klim.

- Knain, E. (2002). Elevenes læringsvaner: selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: perspektiver og resultater. *Acta Didactica* 5/2002.
- Kohlberg, L., Levine, Ch. og Hewer, A. (1983). *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. N.Y.: Karger.
- Koritzinsky, T. (2002). *Samfunnskunnskap – en fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2010). Likestilling i skolen. *Dagsavisen* 03.11.2010.
- Lauglo, J. og Øia, T. (2006). *Education and Civic Engagement among Norwegian Youths*. Report 14/06. Oslo: NOVA.
- Lauglo, J. (2009). Sammenhengen mellom familiestruktur og skoleprestasjoner før og etter kontroll for foreldres utdanningsnivå og inntekt. I *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse* (s. 57–100). Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Lauglo, J. (2010). *Political engagement among Norwegian adolescents: The older they are, the stronger engagement but the less they prefer a lower voting age*. Bidrag på internasjonalt seminar 23.-24. september 2010. Université de Liège
- Lauglo, J. (2011). Political socialization at home and young people's educational achievement and ambition. *British Journal of Sociology of Education* (under utgivelse).
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lie, S. og Caspersen, M.L. (2007). *Innføring i SPSS*. ILS, Universitetet i Oslo.
- Lovdata (2009). Formålsparagrafen.
- Lønstad, H.D. (2008). *Elevmedvirkning og demokrati. En metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Mackey, J. (1991). Adolescents' Social, Cognitive and Moral Development and Secondary School Studies. I Shaver, J.P (ed.) *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning*. New York: Macmillan Inc./Simon & Shuster.
- Martinussen, W. (2003). *Folkestyre? Politisk medborgerskap i Norge over den siste generasjonen*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Oslo: Unipub.
- Martinussen, W. (1973). *Fjerndemokratiet*. Oslo: Gyldendal.
- Mikkelsen, R. og Fjeldstad, D. (2003). Skole og demokratiopplæring. I Engelstad, F. og Ødegård, G. (red.) *Ungdom, makt og mening*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Oslo: Gyldendal.

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. *Acta Didactica* 1/2001. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.

Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Ellingsen, H. (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. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo

Milner, H. (2010). *The Internet Generation. Engaged Citizens or Political Dropouts*. Medford, MA: Tufts University Press.

Mortimore, P. (1997). Can Effective Schools Compensate for Society? I Halsey, A.H. (ed.) *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.

Mosher, R., Kenny, R. og Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport/London: Praeger.

Nergaard, K. og Aarvaag Stokke, T. (2010). *Organisasjonsgrader og tariffavtaledekning i norsk arbeidsliv 2008*. Notat 2010:07. Oslo: FAFO. <http://www.faf.no/pub/rapp/10103/index.html>

Næss, Arne (1975) *En del elementære logiske emner*. Oslo: Universitetsforlaget

Næss, T.-J. <http://tovsugeren.blogspot.com/2010/08/kritisk-tenking-og-daglig-skeptisisme.html>

Oscarsson, H. (2002). Ungdomars värderingar. I Oscarsson, H. (red.) (2002). *Spår i framtiden. Ung-SOM-undersökningen, Västsverige 2000*. SOM-rapport 28 (s. 7–26). Göteborg: Statsvetenskaplig institut, Göteborgs universitet.

Oser, F. og Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. I Richardson, V. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition, pp. 1032-1065. Washington: American Educational Research Association.

Oxford Research (2009). *Elevene svarer*. Analyse av elevundersøkelsen 2009. <http://www.udir.no/Rapporter/Elevundersokelsen-2009-en-undersokelse-av-resultatene/>

Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. og Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Development Science*, 12(1), 236-237.

Rasch, B.E. (2000). *Demokrati. Ideer og organisering*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Reichelt (1986). Fra cathexis til paradokser – noen refleksjoner over utviklingen innenfor klinisk psykologi de siste 25 årene. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 23/1986.
- Ringen, S. (2008). Slemme folk. *Aftenposten* 16.01.2008.
- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I Kjærnsli, M. og Roe, A, (red.) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenthal, R. og Jacobson, L. (1968/1992). *Pygmalion in the classroom*. N.Y. Irvington.
- Schaaning, E. (2008). Viljen – vill eller villig? I *Arr. Idéhistorisk tidsskrift* 4/2008:128
- Saabye Christensen, L. (2004). *Oscar Wildes heis*. Oslo: Cappelen.
- Schulz W., Ainley, J., Fraillon J., Kerr, D. og Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. og Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- Serow, R.C. (1983). *Schooling for social diversity: An analysis of policy and practice*. N.Y.: Teachers College Press.
- Sjøberg, S. (2005, 2007, 2009). *Educational debates on PISA. Uses and misuses*. <http://folk.uio.no/sveinsj/>
- Skram, H.F. (2000). *Et notat om bruk av rollespill og simulering i historieundervisningen*. ILS, Universitetet i Oslo.
- Stafseng, O. (1996). Den historiske konstruksjon av moderne ungdom: om ungdom som forskningsobjekt i vitenskaps- og utdanningshistorisk belysning. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2007). *Skolebidragsindikatorer for Oslo-skoler. Avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2004–2005 og 2005–2006. Norsk, matematikk og engelsk*. SSB 2007:22.
- Statistisk sentralbyrå (2010). *Valgdeltakelse etter alder og kjønn 2005 og 2010*. <http://www.ssb.no/ssp/utg/201002/04/tab-2010-05-03-09.html>.
- Stjernø, S. (2008). *Utdanning* 3/2008:10
- Torney, J., Oppenheim, A.N. og Farnen, R.F. (1975). *Civic Education in ten countries: An empirical study*. New York: John Wiley and sons.

Torney-Purta, J., Schwille, J. og Amadeo, J.A. (1999). *Civic Education across countries. Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.

Torney-Purta, J., Lehmann, R. og Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries*. Amsterdam: IEA.

Tønnesen, R. Th. og Tønnesen, M. (2007). *Demokratisk dannelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

UDIR (2005 b). Prinsippene for opplæringen.

UDIR (2005). Læringsplakaten.

Ungdomsstyrelsen (2003). *Unga Medborgare. Ungdomsstyrelsens sluttrapport från projektet Ung i demokratin*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2003:2.

Uniform (2010). *Skjermfolket tar større risiko* Referat fra foredrag av Susan Greenfield, Uniform nettutgaven 26.01.2010.

Vassenden, A. (2007): *Flerkulturelle forståelsesformer. En studie av majoritetsnormmenn i multietniske boligområder*. Dr.polit.-avhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Vogt, W. P. (1997). *Tolerance & Education. Learning to live with Diversity and Difference*. London: Sage Publications.

Vygotsky, L (1978). Interaction between learning and development. I *Mind and Society* (s. 79-91). Cambridge MA: Harvard University Press.

Wilkinson, R. og Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: why more equal societies almost always do better*. London: Allen Lane.

Winther-Jensen, T. (2004). Den internationale organisation: En ny uddannelsespolitisk aktør? I *Komparativ pædagogik. Faglig og global utfordring*. København: Akademisk Forlag.

Wollebæk, D., Selle, P. og Lorentzen, H. (2000). *Frivillig innsats*. Bergen: Fagbokforlaget.

Østerberg, D. (1993). *Jean Paul Sartre. Filosofi, kunst, politikk, privatliv*. Oslo: Gyldendal.

Østerud, Ø. (1991). *Innføring i politisk analyse*, s.320. Oslo: Universitetsforlaget.