

## Forord

Denne masteren representerer enden av fem år på NTNU, lektorutdanningen i samfunnsfag og master i sosiologi. Arbeidet med oppgaven har vært en tøff og utfordrende prosess, men samtidig læringsrik og spennende. Jeg sitter igjen med mange erfaringer jeg vil ta med meg videre.

Jeg vil benytte denne anledningen til å rette en stor takk til en rekke mennesker som har hjulpet meg til at denne masteroppgaven nå ser dagens lys.

Tusen takk til min veileder Arild Blekesaune for godt samarbeid, oppløftende kommentarer og gode råd. Din tro på mitt prosjekt har vært viktig.

Jeg vil også rette en stor takk til familien min som alle er viktige støttespiller på hver sin måte. En spesiell takk til mamma som alltid har stor tro på meg og alltid er tilgjengelig for å lytte til mine bekymringer. Takk til Maja for å være en viktig diskusjonspartner uansett tema og for å ha vist at livet handler om mer enn master. Takk til alle studievenninner for fem fine år og takk til Kaja for gode samtaler og oppmuntring på lesesalen.

Til slutt vil jeg takke Roar for din tålmodighet og at du alltid får meg til å le. Du er uvurderlig.

Trondheim, juni 2015

Kjersti Eggen Dahl



## Sammendrag

Temaet i denne oppgaven var betydninger for medborgerskapskompetanse og demokratisk opplæring. Målet har vært å studere mulige forklaringsfaktorer på ungdommers medborgerskapskompetanse. Jeg har gjennom en tonivåanalyse sammenlignet forklaringsfaktorer på individnivå og klassenivå for å se hvorvidt det er elevers bakgrunn eller konteksten demokratisk opplæring skjer i som veier tyngst. Problemstillingen for oppgaven har vært: *Hva forklarer variasjonen i niendeklassingers medborgerskapskompetanse?*

Underliggende forskningsspørsmål har omhandlet hvorvidt de kontekstuelle bakgrunnsfaktorene har noen betydning eller om medborgerskapskompetansen i hovedsak avgjøres av individuelle bakgrunnsfaktorer.

Det teoretiske utgangspunktet har vært på forskning omhandlende betydninger for skoleresultater og medborgerskap. Det har ført til at jeg har trukket fram kjønn, nasjonal bakgrunn og sosioøkonomisk bakgrunn som komposisjonelle effekter. Fra konteksten har jeg trukket fram kommunikasjonsklima og elevdeltakelse som kjennetegn på læringsmiljøet, samt hvilke fordeler det kan komme av å gå i klasse med et høyt gjennomsnitt på sosioøkonomisk status. Det metodiske utgangspunktet er den norske delen av ICCS-undersøkelsen fra 2009.

Hovedfunnet fra tonivåanalysene er at variasjonen mellom klasser kan forklares av et samspill mellom de komposisjonelle og kontekstuelle forklaringsfaktorene, men at det er en noe større kraft fra de individuelle bakgrunnsfaktorene. Sosioøkonomisk status skiller seg ut som den mest betydningsfulle variabelen ved å vise signifikant positiv påvirkning innen samtlige mål av medborgerskapskompetanse. Gutter viser generelt lavere medborgerskapskompetanse enn jenter. Elever med utenlandsk bakgrunn viser høyere grad av interesse, engasjement, selvtillit og deltakelse, men lavere kunnskaper og ferdigheter sammenlignet med majoritetsungdom. Kommunikasjonsklima er den mest betydningsfulle variabelen på klassenivå og viser positiv påvirkning innen demokratiske holdninger, selvilde, kunnskaper og ferdigheter og engasjement og deltakelse. Elevdeltakelse viser noe overraskende lite betydning, noe som kan være tilknyttet målemetoden, men den viser en positiv innvirkning på politisk tillit og negativ på kunnskaper og ferdigheter. Fordelene av å gå i klasse med et høyt sosioøkonomisk gjennomsnitt slår ut innen politisk tillit og engasjement og deltakelse.



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>III</b>
<b>Figurliste</b>	<b>VII</b>
<b>Tabelliste</b>	<b>VII</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
<i>1.1 Oppgavens gang</i>	2
<b>2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk</b>	<b>3</b>
<i>2.1 Innledning</i>	3
<i>2.2 Medborgerskapskompetanse</i>	3
2.2.1 Medborgerskap	3
2.2.2 Medborgerskapskompetanse	4
<i>2.3 Demokratisk opplæring i skolen</i>	8
<i>2.4 Norske elever og medborgerskapskompetanse</i>	10
<i>2.5 Tidligere forskning om betydninger for skoleprestasjoner og medborgerskapskompetanse</i>	11
2.5.1 Komposisjonelle og kontekstuelle effekter	11
2.5.2 Komposisjonelle effekter – bakgrunnsvariabler på individnivå	11
2.5.3 Kontekstuelle effekter – kommunikasjonsklima og elevdeltakelse	15
<i>2.6 Forskningsspørsmål og hypoteser</i>	17
<b>3.0 Metode</b>	<b>19</b>
<i>3.1 Innledning</i>	19
<i>3.2 Metodisk tilnærming</i>	19
<i>3.3 Datamaterialet</i>	20
<i>3.4 Operasjonaliseringer</i>	22
3.4.1 Medborgerskapskompetanse	23
3.4.2 Komposisjonelle effekter:	26
<i>3.5 Validitet og reliabilitet</i>	28
<b>4.0 Analyse</b>	<b>31</b>
<i>4.1 Innledning</i>	31
<i>4.2 Demokratiske holdninger</i>	31

<i>4.3 Politisk tillit</i>	32
<i>4.4 Politisk selvilde</i>	33
<i>4.5 Kunnskaper og ferdigheter</i>	34
<i>4.6 Politisk og samfunnsmessig engasjement og deltakelse</i>	36
4.6.1 Nåtidig engasjement og deltakelse	36
4.6.2 Fremtidig engasjement og deltakelse	38
<i>4.7 Dekomponering av varianskomponentene</i>	41
<b>5.0 Diskusjon av forklaringsvariabler for medborgerskapskompetanse</b>	<b>45</b>
5.1 Innledning	45
5.2 Oppsummering av funn	45
5.3 Komposisjonelle effekter	47
5.3.1 Sosioøkonomisk bakgrunn og medborgerskapskompetanse	47
5.3.2 Gutter og jenter og medborgerskapskompetanse	48
5.3.3 Nasjonal bakgrunn	50
5.4 Kontekstuelle effekter	52
5.4.1 Elevmedvirkning	52
5.4.2 Kommunikasjonsklime	54
5.4.3 Sosioøkonomisk status på klassenivå	55
<b>6.0 Konklusjon og avslutning</b>	<b>57</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>63</b>

## Figurliste

<i>Figur 1: Medborgerskapskompetanse</i> .....	8
--	---

## Tabelliste

Tabell 1: Deskriptiv statistikk over variabler i medborgerskapskompetanse.....	26
Tabell 2: Deskriptiv statistikk over komposisjonelle effekter .....	27
Tabell 3: Deskriptiv statistikk over kontekstuelle variabler .....	28
Tabell 4: Tonivåanalyse for sammenheng fra variabler på individ- og klassenivå innen demokratiske holdninger .....	32
Tabell 5: Tonivåanalyse for sammenheng fra variabler på individ- og klassenivå innen politisk tillit.....	33
Tabell 6: Tonivåanalyse for sammenheng fra faktorer på individ- og klassenivå for politisk selvbilde.....	34
Tabell 7: Tonivåanalyse for sammenheng fra variabler på individ- og klassenivå for kunnskaper og ferdigheter. ....	35
Tabell 8: Tonivåanalyse for sammenheng fra faktorer på individ- og klassenivå innen engasjement og deltakelse. ....	37
Tabell 9: Tonivåanalyse for sammenheng fra variabler på individ- og klassenivå innen framtidig engasjement og deltakelse. ....	40
Tabell 10: Dekomponering av den uforklarte variansen i de avhengige variablene. ....	42





## 1.0 Innledning

Overordnet tema i denne studien er medborgerskapskompetanse og demokratisk opplæring i skolen. Medborgerskap omhandler demokratiets krav til sine borgere. For at demokratiet skal kunne overleve og fungere kreves det borgere med handlingskompetanse som deltar aktivt i samfunnets utvikling (Stray, 2009). Medborgerskapskompetanse uttrykker dermed nødvendige holdninger og verdier, kunnskaper og ferdigheter og handlingskompetanse for aktive deltakelse i samfunnet (Solhaug 2003; Stray, 2009). Et viktig samfunnsmandat ligger derfor i å utvikle kompetente, deltagende medborgere, og her tillegges gjerne skolen ansvaret for demokratisk opplæring av unge (Stray, 2009; Tourney-Purta, 2010). Skolens samfunnsmandat blir å støtte opp under utviklingen av elevers medborgerskapskompetanse. Mandatet er også tydelig til stedet i lovverk og læreplaner. Opplæringsloven, prinsipper for opplæringa og læreplaner stadfester at skolen skal frankeres i, stimulere til og fremme demokratiske verdier og demokratisk deltakelse. Den skal danne ansvarsbevisste medborgere som har kompetanse til å delta i samfunnslivet og evner å finne løsninger i fellesskap med andre (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2011; 2013). Medborgerskapskompetanse er dermed en viktig del av hva elever skal utvikle gjennom skolegangen.

Det foreligger en del forskning om både demokratisk opplæring i skolen og betydninger for elevers læringsresultater, men lite knytter disse to sammen. Mitt forskningsspørsmål er derfor som følgende; *Hva forklarer variasjonen i elevers medborgerskap?* I 2009 gjennomførte ICCS (International Civic Citizenship Study) en undersøkelsen på internasjonal basis om elevers forståelse av medborgerskap og demokratisk deltakelse. Etter at resultatene fra ble frigitt skrev avisene om at norske elever endelig oppnådde toppresultater i en internasjonal skoleundersøkelse. Norge ble rangert på en femte plass, bak blant annet Finland og Danmark (Tessem, 2011). Altså har norske ungdommer internasjonalt en relativt god medborgerskapskompetanse, men hva er det som ligger bak dette resultatet? Ligger årsakene innenfor skolens vegger gjennom god pedagogikk og gode rammer for demokratisk opplæring, eller er det heller slik at unges evner til engasjement og deltakelse avgjøres av utenforliggende forhold i hjemmet og deres bakgrunn?

Mye skoleforskning tillegger individuelle bakgrunnsfaktorer stor betydning for elevers suksess i skolen. Sosioøkonomisk status, innvandrerbakgrunn og kjønn har ofte blitt trukket

fram som sentrale skillelinjer (Hernes, 1974; Nordahl, 2007; Rydland, 2007; Bakken, 2009). Skolen sliter med å finne systemer som evner å kompensere for ressursforskjeller i elevers hjem til tross flere iverksatte tiltak (Bakken, 2009). Hvilken rolle spiller disse bakgrunnsfaktorene i demokratiske opplæring? Samtidig har mye av forskningen rundt demokratisk opplæring omhandlet trekk ved læringsmiljø og undervisning som kan virke positivt på medborgerskapskompetanse (Pasek, Fieldman, Romer og Jamison, 2008; Wittek, 2012). Hvilken betydning har disse egenskapene på en klasses medborgerskapskompetanse og evner de å kompensere for elevers ulike bakgrunn? Hvor stor forklaringskraft ligger i de individuelle bakgrunnsfaktorene og hvilken betydning har konteksten gjennom undervisningsmetoder og elevsammensetning? Mitt andre forskningsspørsmål blir derfor; *Har de kontekstuelle faktorene noen effekt på elevenes medborgerskapskompetanse, eller er det heller slik at det i hovedsak er bestemmes individuelle bakgrunnsfaktorer?*

## **1.1 Oppgavens gang**

Oppgaven består av seks hovedkapitler inkludert innledning og avslutning. I dette første kapitlet har jeg vist bakgrunnen for temaet, sentrale forskningsspørsmål, teoretisk utgangspunkt og oppgavens struktur. Kapittel 2 vil se nærmere på tidligere forskning og teori på området. Der vil det fokuseres på medborgerskapskompetanse som teoretisk begrep og hvilken målbar definisjon som ligger til grunn for studien. Videre vil det ses nærmere på hvordan demokratisk opplæring stadfestes i styringsdokumenter for å vise hvilke rammer som ligger til grunn. Kapitlet tar også for seg tidligere forskning om betydninger for skolerestater og medborgerskapskompetanse før det ebber ut i forskningsspørsmålene og hypotesene. Kapittel 3 er en metodegjennomgang hvor fokuset ligger på den metodiske tilnærmingen, datamaterialet fra ICCS, hvilke operasjonaliseringer som er gjort og ender i en diskusjon av reliabilitet og validitet. Kapittel 4 presenterer analysen. Her vises resultatet av tonivåanalysene for fem komponenter av medborgerskapskompetansen. I kapittel 5 diskuteres funnene opp i mot forklaringsfaktorene på individ- og klassenivå. Kapittel 6 er avslutningskapitlet som oppsummerer funnene etter forskningsspørsmålene og ser funnene i relasjon til demokratisk opplæring i skolen.

## **2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk**

### **2.1 Innledning**

Dette kapittelet har som formål å plassere oppgaven som bidrag til forskningslitteraturen. Det er flere områder hvor oppgaven kan ses til å ha relevans og tilhørighet. Hva som forklarer elevens variasjon i medborgerskapskompetanse kan for det første ses i sammenheng med skolens demokratiske samfunnsmandat. Da i betydning av skolen som demokratisk oppdrager og hvilke rammer som settes for demokratisk opplæring gjennom styringsdokumenter og læreplaner. Videre er det fra forskning på læringsresultater flere karakteristiske trekk på individnivå som kan bidra til å forklare variasjon også i medborgerskapskompetanse. Fra konteksten kan det skilles mellom to typer effekter. Den første omhandler læringsmiljø og undervisning i demokratisk opplæring, altså et mer didaktisk rettet perspektiv. Det har blitt fremmet åpent kommunikasjonsklima og elevdeltakelse som viktige aspekter, og disse vil også trekkes med i analysen for å undersøke effekt på klassenivå. Den andre omhandler i større grad elevsammensetningen i klassen. Om hvordan gjennomsnittlig sosioøkonomisk status i klassen kan ha påvirkning for medborgerskapskompetanse. Det er av sentralitet å vise til hvilken definisjon som ligger til grunn for medborgerskapskompetanse i oppgaven. Dette vil dermed diskuteres først i dette kapittelet. Videre ses det på demokratisk opplæring i læreplaner og lovverk før forskning om betydninger for skolerresultater trekkes fram. Kapittelet munner ut i forskningsspørsmålet og de konkrete problemstillingene for undersøkelsen.

### **2.2 Medborgerskapskompetanse**

#### **2.2.1 Medborgerskap**

For å klargjøre begrepet medborgerskapskompetanse og sette opp en analytisk målbar definisjon er det fordelaktig å starte med en tydeliggjøring av begrepet medborgerskap. Medborgerskap stammer fra det engelske ordet "citizenship". Det har sin opprinnelse i en filosofisk og statsvitenskapelig retning, men har i senere tid blitt stadig mer aktuelt innen utdanning og oppdragelse. Behovet for en felles forståelse av demokratiets fundamentale forutsetninger og en styrking av borgeres demokratiske kompetanse er noe av bakgrunnen. Demokratiet er avhengig av aktive og deltakende borgere for å kunne overleve og fungere. Her har skolen fått en sentral rolle. Den har blitt en viktig utøver i demokratisk opplæring nettopp for å sikre demokratisk kompetente medborgere (Limber og Kaufman, 2002; Stray, 2009). Medborgerskapsbegrepet rommer mye; samfunnsborger, innbygger, medborger og

statsborger kan alle innlemmes i begrepet (Berge og Stray, 2012). Et viktig skille går mellom rolle som medborger og status som statsborger. Statsborgerskap omhandler en nasjonal og juridisk status som sikrer visse rettigheter samt formell inkludering. Medborgerskap omfavner i tillegg en aktivt deltakende borger som handler i samspill med andre i politiske og sosiale fellesskap. Fullverdig deltakelse kan samtidig sies å forutsette statsborgerskap ved å tildeles fulle rettigheter som sikrer deltakelse på like vilkår (Solhaug og Børhaug, 2012). Medborgerskap symboliserer mer en rolle hvor handlingsdimensjonen er essensiell (Stray, 2009). Medborgerskap innebærer et normativt preg påvirket av gjeldende politiske, kulturelle og sosiale forhandlinger og styringer. Det er tilknyttet samfunnets politiske og institusjonelle verdigrunnlag og medborgerideal (Stray, 2009). Medborgerskapet baseres på et idealbilde av en fungerende og aktivt deltakende borger i et demokratisk samfunn, men bildet på deltakelsen og borgeren varierer gjerne mellom demokratimodeller<sup>1</sup> (Solhaug og Børhaug, 2012). Dermed vil det variere mellom ulike nasjoner, demokratiformer og samtidig over tid innad i samfunn. Jeg ønsker ikke å gå nærmere inn på ulike demokratimodellers perspektiver her. Siden jeg kun undersøker kompetansen blant norske elever som lever innen samme demokratiform nasjonalt vil trolig heller ikke forskjellene i bildet på medborgerskap ha noen effekt. Jeg ønsker heller å basere meg på kjerneelementer i medborgerskap som en aktiv borger med handlingskompetanse, kunnskaper og ferdigheter, verdier og holdninger til å kunne delta og fungere i politiske og sosiale fellesskap.

### **2.2.2 Medborgerskapskompetanse**

Medborgerskapskompetanse blir dermed de nødvendige forutsetningene for å kunne fungere som medborger, altså utøve sine rettigheter, og sin politiske og sosiale rolle (Solhaug, 2003; Stray, 2009). Skolen skal forberede elever til deltakelse i samfunnet, både som samfunnsmedlemmer og i arbeidslivet, fremheves det i prinsippene for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er i denne settingen medborgerskapskompetansen blir en viktig del av demokratisk opplæring i skolen. Elevene skal gjennom skolegangen erverve kunnskaper om sine rettigheter og plikter, samt danne en handlingskompetanse for at de skal kunne utøve sin rolle som medborgere. Det innebærer utvikling av verdier og holdninger, kunnskaper og ferdigheter nødvendige for aktiv deltakelse (Solhaug, 2003; Stray, 2009).

---

<sup>1</sup> Solhaug og Børhaug (2012) viser egne idealer for dialogdemokrati, deltakerdemokrati og liberale demokrati innen viktigheten av deltakelse, praksisen av deltakelse, ansvarlighet og rettigheter. Et annet eksempel er Kvist og Faist (2007) som delte inn i tykt og tynt medborgerskap.

Medborgerskapskompetanse er et flerdimensjonalt begrep med mange sider. I mitt arbeid med å utvikle en målbar definisjon har jeg kombinert en pragmatisk tilnærming etter muligheter i datasettet og teoretisk vektlagte dimensjoner fra tidligere forskning. Jeg har tatt inspirasjon fra det norske begrepet ”demokratisk beredskap”. Det er nokså likt medborgerskapskompetanse med sin definisjon: ”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 vilje og evne til engasjement og handling” (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2011: 5). Oppfatninger innebærer demokratiske verdier og karakteristikk på en god samfunnsborger. Holdninger defineres til oppslutning om kvinners, innvandreres og etniske gruppers rettigheter, samt tilslutning til egen nasjon og tillit til demokratiets institusjoner (Mikkelsen, m.fl., 2011). Dette kan samles opp i to viktige komponenter. Oppslutning om likestilling, innvandreres rettigheter og sentrale verdier i et demokratisk samfunn kan regnes som essensielt for demokratisk medborgerskap. De står sentralt i den demokratiske kulturen unge må innlemmes i (Stray, 2009). Viktigheten av demokratiske holdninger kommer også til syne i Opplæringsloven, prinsipper for opplæring og læreplanen i samfunnsfag hvor flere demokratiske verdier presiseres som grunnleggende for opplæringen og som opplæringen både skal fremme og sørge for oppslutning om. Likeverd, solidaritet, respekt for andres overbevisninger, likestilling og demokratiske verdier trekkes fram som viktige (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed blir den første komponenten i den analytiske definisjonen av medborgerskapskompetanse *demokratiske holdninger*. Da med fokus på holdninger til likestilling og innvandring, samt verdier vektlagt i demokratiske samfunn som ytringsfrihet, like rettigheter og frie valg.

Den andre komponenten er *politisk tillit*, da som tillit til sentrale institusjoner i et demokratisk samfunn. Tillit til samfunnets institusjoner har sammenheng med legitimiteten til det politiske systemet (Fjeldstad, 2011). Dermed omhandler denne komponenten elevenes fortrolighet med politikken verden og til samfunnsinstitusjonenes rolle. Solhaug (2003) fremhever tillit som et lim nødvendig for sosial orden. Positive følelser i en autoritetsstruktur er en forutsetning for at beslutninger i systemet skal anerkjennes som legitime. Elevene må ha tillit til institusjoner som regjeringen, domstolene og Stortinget for å anerkjenne deres beslutninger.

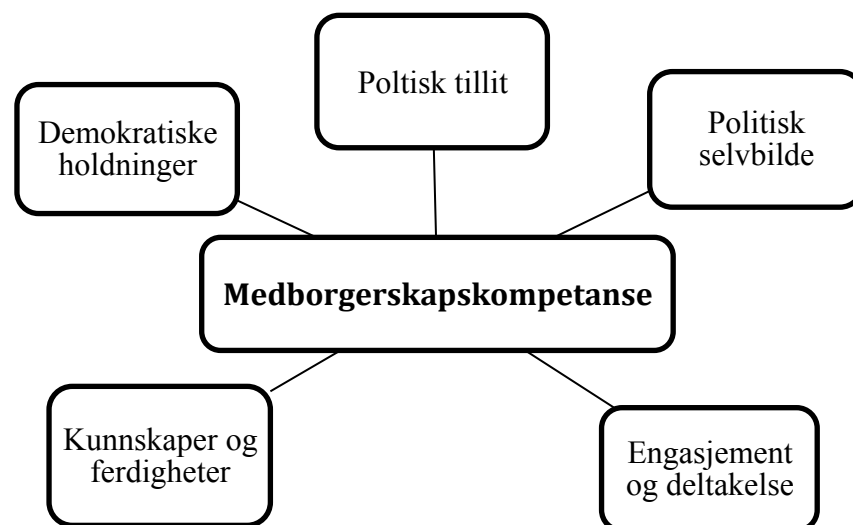
*Kunnskaper og ferdigheter* relevante for medborgerskap er den tredje komponenten i definisjonen. Kunnskap og informasjon er forutsetninger for meningsfylt deltakelse og rasjonelle valg, og dermed for demokratiets videreførelse siden det forutsetter aktive borgere (Solhaug, 2006). Det samme fremheves også i læreplanen hvor det spesifiseres at kunnskap om politikk både har en egenverdi og er en nødvendighet for demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2013). De relevante kunnskapsområdene styres i denne analysen i hovedsak av datasettet og innebærer de fire områdene *demokratiske prinsipper* med elementene likhet, frihet og mangfold, *demokratiske systemer og samfunn* knyttet til institusjoner og rettigheter, *demokratisk deltakelse* og *demokratisk identitet* med fokus på individets rolle alene og i fellesskap i et demokratisk samfunn. Sentrale ferdigheter innen kunnskapsområdene er evne til analyse, resonnement og argumentasjon (Mikkelsen, 2011b). Kunnskaper omhandler altså ikke kun faktakunnskaper om politiske systemer, men også evne til å bruke kunnskapen gjennom å resonnerer, analysere og argumentere. Kunnskap burde også ses i sammenheng med og relasjon til andre komponenter i medborgerskapskompetanse (Solhaug, 2006). Gode kunnskaper og ferdigheter er ofte av sentralitet for å lykkes innen flere andre områder, for eksempel selvtillit og egenmestring. Skal elevene ha tro på egen politisk forståelse og sine muligheter til å påvirke, er det en forutsetning å ha nødvendige kunnskaper om det politiske systemet og påvirkningskanaler (Kahne og Westheimer, 2006). Dette kommer også til syne i forskning hvor både demokratiske verdier, egenmestring og interesse for politikk og samfunnsliv viser korrelasjon med kunnskaper og ferdigheter (Fjeldstad, 2011; Lauglo, 2011).

Den fjerde komponenten for analysen er samfunnsmessig og politisk *engasjement og deltakelse*. Et engasjement som inkluderer både interesse for politikk og samfunnsspørsmål samt nåværende og fremtidig deltakelse på ulike arenaer. Som tidligere fremhevet er deltakelse et avgjørende element i medborgerskap og demokratiets overlevelse. Skolen anses gjerne som en sentral bidragsyter til å gi elever den nødvendige kompetansen for å kunne delta som voksne medborgere (Pasek, m.fl., 2008; Stray, 2009). Engasjement og deltakelse i medborgerskapskompetansen til niendeklassinger omhandler ikke bare i voksenlivet som skolen skal forberede de på, men også her og nå. Et nøkkelement for unges deltakelse både nå og i fremtiden er interesse og engasjement for aktuelle sosiale og politiske problemstillinger. Eleven må kjenne til sentrale problemstillinger og mekanismer for å uttrykke meninger og påvirke beslutninger (Limber og Kaufman, 2002; Lauglo, 2011). Videre handler engasjement også om samtaler og diskusjoner om aktuelle politiske og

samfunnsrelaterte temaer. Unge som diskuterer og snakker om aktuelle saker har en større sannsynlighet for å bli politisk engasjert også senere i livet (Ødegård, 2001). Det finnes flere former for politisk og samfunnsmessig deltakelse som lar seg måle gjennom datasettet. For det første finnes det en rekke frivillige og ideelle organisasjoner ungdom kan delta i. Disse er ikke bare viktige i politiske prosesser, men også som en demokratisk og politisk integrasjonsarena for unge. I tillegg til å være en kanal for innflytelse gir de unge en mulighet til å utvikle medborgeridentitet gjennom sine demokratiske prosesser og struktur (Ødegård, 2012). Videre ligger det i skolen muligheter til skoledemokratisk deltakelse. Opplæringsloven (1998) pålegger skolene å opprette og organisere elevråd, samt inkludere elevrepresentanter i samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg. Det formelle elevdemokratiet har en ambisjon om demokratisk og politisk oppdragelse. Elevrådet har vært sentral i demokratisk opplæring gjennom å illustrere demokratiske deltakelse ved å la elevene selv gjennomføre demokratiske prosesser. Viktige lærte egenskaper gjennom elevråd argumenteres blant annet å være evne til å legge fram eget syn, føre saklige diskusjoner, votering og demokratisk strukturorganisering med leder, sekretær og sakliste (Børhaug, 2008). Det finnes også andre arenaer hvor lignende egenskaper kan utvikles, blant annet skolevalg, debatter og elevmøter. Disse kan også kan regnes som sentrale arenaer for demokratisk opplæring i skolen. Videre omhandler deltakelsesaspektet i medborgerskapskompetansen elevenes planer eller syn på fremtidige deltakelse. Offentlige valg anses som grunnpilaren i demokratiet og den viktigste deltakelsesformen (NOU 2011:20). Det er et viktig aspekt ved det representative demokratiet at medborgerne går til valgurnene (Solhaug og Børhaug, 2012). Dermed blir fremtidig valgdeltakelse sentralt. Videre er også deltakelse i politiske aktiviteter, som å bidra i valgkamper, stille som kandidat og medlemskap i politiske partier, en dimensjon av et deltakende medborgerskap. Til slutt er det en nyere deltakelsesform som har vist seg å være særlig gjeldende for unge. Aksjonsorientert deltakelse og enkeltsaksorienterte meningsyttringer i det offentlige rom som underskriftskampanjer, demonstrasjoner og tagging har vist seg å være attraktivt for flere unge framfor medlemskap i formelle organisasjoner (Ødegård, 2011). Datamaterialet legger opp til å også inkludere en ulovlig side ved aksjonering. Å spraye meningsyttringer på vegger, okkupere bygninger eller blokkere trafikken med formål om å fremme en sak eller et synspunkt kan også regnes som en aksjoneringsform verdt å inkludere i medborgerskapsanalysen.

En siste og femte komponent som er sentral i medborgerskapskompetanse og forskning om demokratisk opplæring er *politisk selvbylde*. Politisk selvbylde er utviklet av begrepet "self-

efficacy”. Jeg vil her fokusere på den indre formen, definert som tro på egen kompetanse til å forstå og delta i politisk virke. Den er nært knyttet motivasjon for å delta i samfunnet og anses som et sentralt mål i en demokratisk opplæring (Solhaug, 2003; Kahne og Westheimer, 2006; Pasek, m.fl., 2008). En følelse av å være kapabel til å påvirke beslutningsavgjørelser blir ansett som en fundamentalt politisk holdning og er dermed sentral i medborgerskapskompetansen (Pasek, m.fl., 2008). Forskning finner sterk forbindelse mellom tro på seg selv som kompetent aktør og samfunnsdeltakelse (Kahne og Westheimer, 2006). Jo sterkere tro på at en evner å påvirke jo større sannsynlighet for å gjøre handlinger med formål om påvirkning (Pasek, m.fl., 2008). Komponenten er i analysen delt i selvtillit og egenmestring. Politisk selvtillit som hvilke tanker en har om egen evne til å forstå politikk og samfunn, og egenmestring som troen på egne ferdigheter relevante for å delta i politisk virke. Den ytre formen for ”self-efficacy” omhandler troen på politiske styringsorganers respons etter borgernes behov og krav (Kahne og Westheimer, 2006), den er nærmere knyttet komponenten politisk tillit.



**Figur 1: Medborgerskapskompetanse**

### 2.3 Demokratisk opplæring i skolen

Aktive medborgere er som tidligere understreket nødvendig for demokratiets overlevelse. Dermed er det et sentral samfunnsspørsmål hvordan unge skal innvies i og opplæres til et aktivt medborgerskap. Stray (2009) og Torney-Purta (2010) påpeker at skolen ikke nødvendigvis er det eneste stedet hvor medborgerkompetanse kan læres, men at skolen har



blitt en stadig viktigere aktør innen demokratisk opplæring og tillegges ofte ansvaret for den. Skolen som demokratisk oppdrager har visse fordeler. Den er et offentlig sted hvor alle barn plikter å være og tilbringer mye tid i. Lærerne er også i en særegen posisjon til å påvirke unge til ervervelse av sentrale holdninger og verdier (Torney-Purta, 2010). Jeg ønsker her å se nærmere på hvordan skolens samfunnsmandat – altså å bygge opp om unges demokratiske medborgerskap, uttrykkes i lovverk og læreplanverk, og dermed fungerer som styringsdokumenter i demokratisk opplæring.

Skolens demokratiske samfunnsoppdrag kommer tydelig fram i skolens verdigrunnlag. Opplæringsloven (1998) tydeliggjør at opplæringen skal forankres i demokratiske og menneskerettslige verdier som respekt for menneskeverdet, likeverd og respekt for andres overbevisninger. Det pålegges i tillegg at elever skal ha ansvar og rett til medvirkning. Dette verdigrunnlaget kommer også eksplisitt fram i den generelle delen av læreplanen. Der fremheves det i tillegg at opplæringen skal fremme refleksjon, kritikk og dialog som måte for å utvikle nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2011). Demokratiske verdier står altså sentralt i skolens verdigrunnlag. I den generelle delen av læreplanen er det et fokus på at opplæringen skal forberede unge til oppgavene i arbeids- og samfunnslivet. Den vektlegger kompetanse til å løse utfordringer og leve i fellesskap med andre. Det er i tillegg sentralt å skape borgere med samfunnsansvar som treffer velbegrunnede og fornuftige valg (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette peker mot medborgerskap og medborgerskapskompetanse i form av at elever skal forberedes og utvikle en kompetanse til å bli fungerende og deltakende medborgere med et engasjement i samfunnet. Jeg vil også trekke fram det allmenne dannelsesprosjektet. Der tillegges skolen en hovedrolle i formidling av en felles forståelse og bakgrunnskunnskap som anses som en nødvendig kjerne for kommunikasjon mellom medlemmer i et demokratisk samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2011). Her er det tydelig at skolen gis et demokratisk oppdrag for å danne demokratiske borgere som evner å kommunisere, forstå hverandre og handle ut i fra en felles bakgrunnsinformasjon. Ses dette i sammenheng med det tidligere gjengitte demokratiske verdigrunnlaget og fokuset på samfunnsansvarlige borgere ligger det spesielt i den generelle læreplanen et viktig demokratisk samfunnsoppdrag i skolen. Naturlig faller mye av demokratiopplæringen inn under samfunnsfaget, noe som også trer fram i dens læreplan. I formålet med faget presiseres det at kunnskap om politikk og samfunn har både en egenverdi samt å være en nødvendighet for demokratisk deltakelse. Faget skal også stimulere til og gi erfaringer med medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet,

2013). I ungdomsskolen, som utvalget for analysen stammer fra, blir samfunnskunnskap den mest sentrale hoveddelen. Der fremheves verdien av medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter som viktige dimensjoner i faget (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Disse politiske styringsdokumentene blir en del av den ytre konteksten medborgerskapskompetanse utvikles i. Siden jeg kun ser på norske elever er det de samme dokumentene som gjelder for alle skoleklasser. Samtidig er det rom for variasjon i tolkning og utøvelse av dokumentene. Hvordan målene og demokratiopplæringen utføres i praksis er opp til lærerne. Berge og Stray (2012) og NOU 2011:20 fremhever at det skal undervises om, for og gjennom demokrati. Det innebærer at det skal læres *om* valgordninger, politiske prosesser og demokratiets historie. *For* demokrati ved å stimulere til kritisk tenkning, undersøke forhold fra flere sider og evne til å skille fakta fra vurderinger. *Gjennom* ved å la elevene delta i demokratiske prosesser og oppleve demokrati fra et innsideperspektiv.

## 2.4 Norske elever og medborgerskapskompetanse

Den norske ICCS-rapporten viser til at norske elever har en relativt god demokratisk beredskap.

*”Uten at det 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, sterk tillit til samfunnsinstitusjoner, et relativt høyt engasjementsnivå både i og utenfor skolen og lovende planer for framtidig deltakelse”* (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2011: 6).

Norske elever viser høy støtte til likestilling samt innvandrere og etniske grupper rettigheter i internasjonal sammenligning. De viser på den andre siden noe svakere interesse for politikk og samfunnsspørsmål, og har i tillegg noe svakere politisk selvtillit enn det internasjonale gjennomsnittet. Jenter har ofte noe høyere kunnskaper og ferdigheter, men gjerne lavere politisk selvtillit enn gutter. Norske elever har generelt høy tillit til demokratisk institusjoner, men noe svakere til politiske partier. De skårer også over det internasjonale gjennomsnittet på kunnskapstesten. De ulike elementene i medborgerskapskompetansen er ofte relatert til hverandre. For eksempel ser det ut til at demokratiske kunnskaper og ferdigheter har sammenhenger med karakterer i samfunnsfag, norsk og matematikk. Politisk og sosialt engasjement henger sterkt sammen med foreldre som er interessert i og snakker med barna

om politikk og sosiale spørsmål. Sosioøkonomisk status anses gjerne til å ha en positiv påvirkning på ferdigheter og kunnskaper. Forskning hevder også at det er kunnskapsmessige fordeler av å gå i klasse med et høyt gjennomsnitt for sosioøkonomisk status (Mikkelsen, m.fl., 2011).

## **2.5 Tidligere forskning om betydninger for skoleprestasjoner og medborgerskapskompetanse**

### **2.5.1 Komposisjonelle og kontekstuelle effekter**

Hva som har betydning for skoleresultater og medborgerskapskompetanse har i forskning hatt ulike fokus. Forklaringsfaktorer kan deles inn etter komposisjonelle og kontekstuelle effekter for medborgerskapskompetanse. Komposisjonelle effekter er når variasjonen i medborgerskapskompetanse reflekterer individuelle trekk ved enkelteleven i klassen. Komposisjonelle effekter opererer når variasjonen skyldes trekk ved skoleklassen eleven går i (Stafford, Bartley, Mitchell og Marmot, 2001; Blekesaune, Elvestad og Aalberg, 2012). For å konkretisere det mot denne studien innebærer komposisjonelle faktorer elevenes bakgrunnsfaktorer som kjønn, nasjonal bakgrunn og sosioøkonomisk bakgrunn. Disse representerer trekk ved den enkelte elev og måles på individnivå. I analysen vil disse faktorene representere forklaringer på variasjonen innad i klasser og mellom etter hvilken effekt sammensetningen har på gjennomsnittet til de ulike komponentene. De kontekstuelle effektene omhandler trekk ved klassen, trekk som skiller klasser fra hverandre, som klassemiljø eller undervisningsstrategier og elevsammensetning. De kontekstuelle effektene har fokus på rammene læringen skjer i og hvordan den kan påvirke variasjoner i medborgerskapskompetansen. Disse måles på klassenivå og vil i analysen være en forklaringsfaktor på variasjonen i medborgerskapskompetanse mellom klasser.

### **2.5.2 Komposisjonelle effekter – bakgrunnsvariabler på individnivå**

Bakgrunnsvariabler går igjen i forskningslitteratur om elevers suksess og læringsutbytte i skolen. I diskusjoner og forklaringer rundt ulikheter i skolen trekkes gjerne foreldres utdanning, kjønn og minoritetsbakgrunn fram som skillelinjer. Det kan grovt skilles mellom forklaringer basert på enten forhold innad i skolen, som dens organisering og pedagogikk, eller forhold primært utenfor skolen, som samfunnsstrukturer og elevers bakgrunn. I tall fra SSB kommer skillelinjene til syne. Barn av foreldre med høyere utdanning oppnår gjennomgående bedre karakterer enn elever av foreldre med lavere utdanning (Steffensen og Ziade, 2009). Kjønnforskjeller er noe mer moderate enn foreldres utdanningsnivå, men viser

en sterk favør for jenter. Jenter oppnår i grunnskolen bedre karakterer enn gutter i alle fag, foruten kroppsøving. Jenter gjør det også bedre i samfunnsfag og RLE hvor demokratisk kompetanse gjerne er ekstra relevant (Steffensen og Ziade, 2009). Minoritets elever gjør det generelt svakere resultatmessig enn elever med norskfødte foreldre (Steffensen og Ziade, 2009).

Foreldres utdanning regnes gjerne som den mest avgjørende faktoren for barns skolerelevante ferdigheter og kunnskaper (Bakken, 2009). To bidragsyttere på området for hvordan foreldres overføringer påvirker elevers muligheter til suksess i skolen er Bourdieu (2011[1986]) med sin kulturteori og Boudon (1974) med sin verditeori. Verditeorien tilsier at ulike sosiale lag tillegger utdanning ulik betydning. Elever fra høyere sosiale lag velger utdanning fordi deres foreldre har overført holdninger om utdanning som viktig i arbeids- og næringslivet, noe som ikke er like gjeldende i lavere sosiale lag. Unge derfra har dermed en lavere sannsynlighet for å lykkes i skolen. Bourdieu (2011) og kulturteorien kobler ulike skolerestater mellom sosiale lag til ulik fordeling av kulturell kapital. Fordelingen av kulturell kapital gjenspeiler klassestrukturen i samfunnet, og kulturen i skoler og høyere sosiale lag har mange likhetstrekk (Bourdieu, 2003[1974]). Å ha høy kulturell kapital innebærer blant annet kroppsliggjorte disposisjoner for hvordan en skal te seg i utdanningsystemet, kunnskap og kjennskap til kulturen (for eksempel politikk) og språk. Dette er disposisjoner som gir uttelling i skolesystemet, dermed er skolen en sentral brikke i kulturell reproduksjon (Bourdieu, 2011). Dette gjør at elever fra høyere sosiale lag hjemme inkorporerer disposisjoner vektlagt i skolen som gjør de bedre rustet for å håndtere skolens forventninger. Elevers møte med utdanningsstrukturen går smidigere dersom de har en bakgrunn som gir de verktøy for å håndtere den, kulturell kapital kan ses som et slikt verktøy ved at den stimulerer til disposisjoner som tenkemåter, litteratur, og språk som vektet tungt i skolen (Broady og Palme, 1989).

En viktig del av sosioøkonomisk bakgrunn er hvordan foreldre med høyere utdanning opptrer i sitt medborgerskap. Mennesker med høyere politiske ressurser som utdanning og økonomi viser gjerne større tillit til partier, deltar i større grad i politiske aktiviteter, har et bedre politisk selvbilde og har større interesse i politiske problemstillinger som de i større grad diskuterer (Martinussen, 2003; Waldahl, 2015). Martinussen (2003) forklarer dette med at lang utdanning gir en bedre forståelse for kompleksiteten i politikken og hvordan en kan påvirke. Det innebærer i tillegg en bedre selvtillit som videre stimulerer til faktisk deltakelse.

Noen forskningsbidrag innen forholdet mellom skoleresultater og sosioøkonomisk bakgrunn hevder at foreldre med høyere utdanning legger en større dedikasjon i sine barn enn foreldre med lavere utdanning. En dedikering med høyere kvalitet, mer fokus på kognitiv stimulering og mer avsatt tid (Esping-Andersen, 2007). Barn stimuleres ulikt i henhold til språklige ferdigheter, begrepsforståelse, skolerlevant kunnskap og framstillings- og argumentasjonsmåter. De tar med seg denne bakgrunnen inn i skolen som gir de et ulik utgangspunkt for å mestre skolen (Bakken, 2009). Norsk forskning på frafall i videregående opplæring tillegger foreldres utdanning en indirekte effekt gjennom grunnskolekarakterer, fravær, utdanningsambisjoner og innsats (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg, 2008). Ulikheter mellom elever kan også komme av variasjon i motivasjon, arbeidsvaner, pliktfølelse, selvbilde, framtidsorientering eller tilknytning til skolen (Bakken, 2009). Dette trenger ikke nødvendigvis å ensidig være avhengig av foreldre, men bakgrunn kan gjerne ha en indirekte effekt på også disse forklaringsfaktorene. NOVA viste i 2009 at effekten fra foreldres utdanning er den faktoren det vises minst endring i til tross prosjektet om sosial utjevning som kom med Kunnskapsløftet. Altså er det en relativ sterkt påvirkning fra elevers hjem for hvilke resultater de oppnår, og skolen har fremdeles problemer med å finne systemer for å kompensere for disse forskjellene (Bakken, 2009).

I forklaringen av hvorfor jenter gjør det bedre enn gutter i skolen har flere mulige årsaker blitt trukket fram. Arbeidsinnsats og motivasjon er som tidligere nevnt sentralt for læringsutbyttet, og jenter viser større grad av begge (Nordahl, 2007). Dette kan knyttes til at jenters motiver er bedre tilpasset skolens organisering, innhold og metoder i sammenligning med gutters motiver. Skolens fokus på ansvar for egen læring og individualisering med arbeidsplaner, stegark, nivå-differensiering og oppløsning av klasser kan gå dårlig overens med at gutter motiveres av status, autonomi og det å vise mestring. Jenters motivasjon tilknyttet støtte, konformitet og mestring for mestringens skyld gir de en større motivasjon for å legge inn nødvendig innsats (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) hevder at skolen ikke tilpasser seg gutters behov godt nok i sin pedagogikk, men heller aksepterer at gutter gjør det svakere enn jenter uten å ta hånd om årsakene. Andre hevder at skolen har praksiser og verdisystemer som fremmer jenter over gutter, for eksempel gjennom tid og kvalitet på undervisning, lærerens interaksjonsmønster eller organisering av undervisning med fokus på akademisk kunnskap (Bakken, Borg, Hegna og Backe-Hansen, 2008). Noen perspektiver har fokusert på at ulikheter i resultater mellom kjønn kommer av individuelle og kulturelle faktorer. De har gjerne trukket fram individuelle læringsforutsetninger og kognitive forhold, samt motivasjon,

innsats og læringsstiler som ofte varierer mellom kjønn og bidrar til forskjeller i læringsresultater (Bakken, m.fl., 2008). Betydningen av kjønn er også relatert til kjønnsforskjeller i politisk deltakelse og engasjement. Tradisjonelt har gutter blitt ansett til å ha den rådende rollen i politisk deltakelse, men likestillingen ser også ut til å ha nådd politikkenes verden gjennom den siste generasjonens likestillingspolitikk, økt utdanningsnivå blant kvinner og økt integrering av kvinner i lønnet arbeid (Martinussen, 2003). Samtidig viser Waldahl (2015) til at menn fremdeles deltar og engasjerer seg mest i politikk. Menn deltar også i større grad i politiske aktiviteter som medlemskap i politiske partier og valgkandidatur (Van Der Ros, Johansen og Guldevik, 2010; Thorsen, 2011).

Nasjonal bakgrunn trekkes også gjerne fram som viktig for skolerresultater. I forklaring av hvorfor minoritets elever oppnår i gjennomsnitt lavere skolerresultater enn norskfødte elever kan det også ses på både forklaringer innad i skolen der skolens system og pedagogikk ikke tjener minoritets elever og eksterne faktorer om hva minoritets elever har med seg av utdanningsressurser inn i skolen. Her har ikke motivasjonsfaktorer blitt trukket like sterkt fram. Statistikk viser heller at minoritets elever ikke gjør mindre lekser eller har et dårligere forhold til skolen. Snarer tvert i mot - ofte viser de større innsats, større utdanningsambisjoner og et sterkere mobilitetspress hjemmefra (Bakken, 2003; Rambøll management, 2006). Av forklaringer på hvorfor skolen kan virke forsterkende har det blitt hevdet at norsk utdanningspolitikk i for stor grad har vektlagt enspråklighet og en språklig og kulturell assimilering av minoriteter. Det tas for lite hensyn til hva minoritets elever bringer med seg av språkkunnskaper og behov i undervisningen (Loona, 2001). Det tar lengre tid å erverve seg kunnskap på andrespråket, samt at tekstlesing anses som nødvendig egenskap for læring og er mer utfordrende på andrespråket enn morsmålet (Rydland, 2007). Språkforklaringer innebærer at det kreves gode norskferdigheter for å mestre opplæringen godt. Undervisning og vurdering skjer på norsk og av norskspråket til elevene. Minoritets elever møter en dobbel utfordring i skolen, i tillegg til å lære kunnskapsmålene må de samtidig lære seg å beherske norskspråket (Bakken, 2003; Rydland, 2007). Andre trekker fram nye reformer med fokus på ansvar for egen læring og prosjektarbeid. Dette er undervisningsmetoder som forutsetter stor grad av selvstendighet og gode norskferdigheter, noe som gjerne gagnar majoritets elever mer enn minoritets elever (Bakken, 2003). På den andre siden er det også fokusert på eksterne forhold som svakere ressurser med betydning for skolerresultater. Svakere økonomiske ressurser har gjerne blitt trukket fram sammen med foreldre med lavere utdanning og dårligere tilgang på PC og bøker er noe av realiteten i minoritetsfamilier (Bakken, 2003).

Dette styrkes også ved at forskjellen i skoleresultater mellom majoritets- og minoritets elever gjerne forsvinner når det kontrolleres for sosioøkonomisk bakgrunn (Steffensen og Ziade, 2009). Medborgerskapet til innvandrerbefolkningen er også noe svakere sammenlignet med majoriteten. Mennesker med innvandrerbakgrunn er også underrepresentert i politikken. Sammenlignet med majoritetsbefolkningen deltar de i mindre grad ved valg, som medlemmer i politiske partier og i organisasjoner (Barstad, 2006; Wiggen og Aalandslid, 2014).

### **2.5.3 Kontekstuelle effekter – kommunikasjonsklima og elevdeltakelse**

De kontekstuelle forklaringsfaktorene omhandler omgivelsene den demokratiske læringen skjer i. Det som skjer i undervisning og i skolen har betydning for elevers kunnskaper og ferdigheter, oppfatninger, verdier og holdninger og vilje til engasjement. Undervisningen brukes til ordning, bearbeiding og diskusjon av inntrykk elevene har med seg inn i skolen. Dermed påvirkes læringsprosessen av hvordan elever møtes i undervisningssituasjoner (Mikkelsen, 2011a). Det er ikke et nytt fenomen at resultater varierer mellom skoler og klasser. Det fremmes i all lærerutdanning at spesielt læringsmiljø og undervisningsmåter, men også elevsammensetning, er av stor betydning for læringsutbyttet (Bakken, 2009). Utviklingen av medborgerskapskompetanse vil derfor også være avhengig av omgivelsene. Jeg har med bakgrunn i forskning om demokratisk opplæring og datasettet fokusert på to trekk ved læringsmiljøene; klasseromsklima og elevdeltakelse. For det første legger både ICCS og den tidligere CivEd-studien vekt på positive effekter fra elevenes oppfattelse av et åpent klasserom. Rom og aktiviteter for meningsdannelse og ytringer i en trygg atmosfære regnes som viktig for utvikling av gode demokratiske ferdigheter og holdninger (Torney-Purta, m.fl., 2001; Mikkelsen, 2011a). Wittek (2012) hevder at en dialogisk tilnærming er det beste for demokratisk opplæring. Det finnes ulike former for å ha dialog, men prinsippet er å innvie elever i dialoger for systematisk øvelse på deltagelse og utforskning av kunnskap. Elevene lærer hva demokratisk samfunnsdeltakelse innebærer gjennom å måtte engasjere seg, sette ord på egen forståelse, lytte til andres, argumentere og reformulere sine oppfatninger. En stor andel, mellom 80 til 90%, av norske elever opplever at de kan uttrykke seg fritt, være uenig med lærere og føler seg oppmuntret til å gjøre seg opp og uttrykke egne meninger. Noe færre rapporterer om at elever tar opp politiske saker til diskusjon eller at lærere oppmuntrer til diskusjon (Mikkelsen, 2011a). Dagens læreplanverk legger opp til et relativt stort frihetsrom i undervisningsmetodikk, noe som gjenspeiles i en del variasjon mellom klasser i henhold til hvorvidt elevene opplever et åpent kommunikasjonsklima (Mikkelsen, 2011a).

For det andre er også elevers demokratiske deltakelse og opplevelse av innflytelse på skolens virke sentralt for medborgerskapskompetanse. Skolen har et potensiale som modell for å lære elever om demokratiske handlinger og verdier gjennom demokratiske deltakelse i skolens virksomhet (Mikkelsen, 2011a; NOU 2011:20). Ved å la elever ta del i demokratiske beslutningsprosesser kan skolen vise eksplisitt nytten av medborgerskapskompetanse og vise elever hva som kan oppnås med den og hvordan. Elever som deltar i skolen og dens demokratiske aktiviteter viser gjerne positive utslag innen demokratiske kompetanse generelt og politisk selvbylde (efficacy) spesielt (Pasek, m.fl., 2008). Det kommer også tydelig fram i de politiske styringsdokumentene at praktiske erfaring og demokratisk deltakelse skal stå sterkt i opplæringen. Under prinsipper for opplæringa fremheves det at *”[e]levane får delta i demokratiske prosessar og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i eit mangfaldig samfunn”* (Utdanningsdirektoratet, 2012: 3). I Opplæringsloven (1998) presiseres det at elevene har rett på medvirkning. Og i prinsippene for opplæringa utdypes det igjen at elevene skal få erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning. De skal delta i avgjørelser om læring og planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Dette for å skape nærhet til egen læring og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2012: 9). Elevers deltakelse og medvirkning i skolens virke og undervisning anses altså i både styringsdokumenter og skoleforskning som sentralt for utvikling av demokratiske ferdigheter, holdninger og kunnskap. Hvordan det legges til rette for deltakelse er opp til skolene og vil dermed trolig variere. Dette støttes opp av Mikkelsens (2011a) funn om variasjon mellom skoleklasser i elevers opplevelse av innflytelse. Selv om praksis varierer mellom skoler og klasserom er det sentralt at elevene opplever at de har innflytelse på skolen. Om elevene blir inkludert, men ikke lyttet til vil ikke intensjonen om å lære nytten av demokratiske prosesser oppleves. NOU 2011:20 fremhever at vurdering av elevers medvirkning burde vektlegge elevenes opplevelse av deltakelse og medvirkning. Norske elever opplever å bli tatt hensyn til i en viss grad. Mest innflytelse oppleves det på regler i klasserommet (75%) og minst på lærebøker og –midler (54%) og hva det blir undervist i (53%) (Mikkelsen, 2011a).

I tillegg har jeg sett nærmere på hvilke effekter som kan forekomme i klasser med høy gjennomsnittlig sosioøkonomisk status. Det kan tenkes at elever uavhengig egne utdanningsressurser i hjemmet vil tjene på å gå i en klasse med et høyt sosioøkonomisk gjennomsnitt. Å være i omgivelser med høy andel ressurssterke mennesker kan føre til at et individ med lite ressurser får sine forsterket (Strømblad, 2003; Ekman og Zetterberg, 2010).



Mikkelsen m.fl. (2011) argumenterer for at det spesielt er kunnskapsmessige fordeler for medborgerskapskompetansen av å gå i klasser med et høyt gjennomsnitt for sosioøkonomisk status. Det kan også tas i betraktning av jevnaldrende i ungdomstiden har en spesiell tyngde i sosialiseringprosessen. Unge tilbringer mesteparten av sin tid sammen med andre jevnaldrende og deres relasjonsstruktur gir jevnaldrende stor betydning i moderne samfunn (Frønes, 1998). For analysen sin del betyr dette at elevers bakgrunn undersøkes som både komposisjonell og kontekstuell effekt.

## **2.6 Forskningsspørsmål og hypoteser**

Med utgangspunkt i forelagt teori og tidligere forskning vil jeg derfor ha følgende forskningsspørsmål;

*Hva forklarer variasjonen i niendeklassingers medborgerskapskompetanse?*

Underliggende problemstillinger for analysen er;

*Har de kontekstuelle faktorene noen effekt på elevenes medborgerskapskompetanse eller er det heller slik at det i hovedsak bestemmes av individuelle bakgrunnsfaktorer?*

*Har norsk skole en selvstendig og lik effekt på unge elever eller handler resultatet mer om hvilke ressurser elevene har med seg hjemmefra?*

Mine hypoteser ut i fra tidligere forskning og teori blir som følger:

H1: De individuelle bakgrunnsfaktorene vil ha større forklaringskraft enn de kontekstuelle.

H2: Gutter vil generelt vise lavere medborgerskapskompetanse enn jenter, spesielt innen kunnskaper og ferdigheter.

H3: Elever med innvandrerbakgrunn vil generelt vise lavere medborgerskapskompetanse enn jenter, spesielt innen kunnskaper og ferdigheter.

H4: Sosioøkonomisk status vil vise en positiv sammenheng på både individ- og klassenivå for medborgerskapskompetansen.

H5: Kommunikasjonsklima vil vise positiv sammenheng med medborgerskapskompetansen.

H6: Elevdeltakelse vil vise positiv sammenheng med medborgerskapskompetansen.



## 3.0 Metode

### 3.1 Innledning

I dette kapitlet gjennomgås metodiske valg, design, datasett og operasjonaliseringer. Kapitlet tar først for seg designet og gjennomføring av analysen før datamaterialet fra ICCS diskuteres. Det vil her fortrinnsvis fokuseres på hvordan gjennomføringen er utført i Norge. Følgende delkapittel presenterer variabler brukt i analysen sammen med deskriptiv statistikk. Kapitlet avsluttes med en evaluering av kvalitetskriteriene validitet og reliabilitet.

### 3.2 Metodisk tilnærming

For å studere variasjon i medborgerskapskompetanse gjennom variabler på individ- og klassenivå har jeg brukt en flernivåanalyse. Det er i hovedsak to grunner til dette. Den substansielle grunnen ligger i problemstillingen. Jeg er interessert i effekter på to nivå. Hvilke egenskaper fra elevenes individuelle bakgrunn, og hvilke egenskaper ved klassen er det som påvirker deres medborgerskapskompetans? Den statistiske begrunnelse for bruk av flernivåanalyse ligger i at hierarkisk strukturerte data bryter forutsetningen om statistisk uavhengige observasjoner. Elever i samme klasse og på samme skole har en tendens til å ha likhetstrekk. Felles miljø og historie er gjerne bidragsytere her. Dette fører ofte til en underestimert standardfeil og spuriøse signifikante sammenhenger, noe flernivåanalyse korrigerer for (Hox, 2002; Strabac, 2012). Flernivåanalyse bygger opp statistiske modeller etter hierarkisk strukturerte nivåer og tillater dermed effekter av variabler på ulike nivåer. Slike modeller kan ha flere navn, men går ofte under ”random coefficient models” eller ”random effect models” (Raudenbush og Bryk, 2002; Strabac, 2012). For at flernivåanalyse skal kunne utføres regnes det gjerne å være to krav som må oppfylles. For det første må den avhengige variabelen være kontinuerlig og tilnærmet normalfordelt (Strabac, 2012). Alle avhengige variabler brukt i analysen er komponert av ICCS, de er standardiserte, kontinuerlige og har en normalfordeling. Det andre krevet omhandler tilfredsstillende analyseenheter på nivå 2 hvor 100 eller flere anses som tilstrekkelig (Strabac, 2012). I dette tilfellet er det 151 klasser i utvalget og dermed kan forhåndskravene til en flernivåanalyse sies å tilfredsstilles. Det er i analysen brukt ”random intercept modeller”. Det innebærer at kun konstantleddet av variablene på individnivå varierer på nivå 2 (Raudenbush og Bryk, 2002). I denne analysen fokuseres det kun på individ og klassenivå. Det kunne i tillegg vært interessant å inkludere variabler på skolenivå, men datamaterialet har ikke tilstrekkelig med klasser på samme skole til at dette lar seg gjennomføre etter ønskelige vilkår. Dette blir

dermed en tonivåanalyse der elevenes bakgrunnsvariabler (komposisjonelle variabler) ligger på nivå 1. Det vil si elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, nasjonale bakgrunn og kjønn. På nivå 2, altså klassenivå, ligger de kontekstuelle effektene sosioøkonomisk bakgrunn, kommunikasjonsklima og elevdeltakelse. Analysen gjennomføres ved å dele medborgerskapskompetanse inn etter elementene demokratiske verdier, politisk tillit, politisk selvtillit, kunnskaper og ferdigheter, og engasjement og politisk deltakelse. Hver del består av en eller flere samlevvariabler med utgangspunkt fra teorikapittelet. Dermed undersøkes hver del og hvert delmål for alle variablene på både individnivå og klassenivå. I analysen vil hver del av medborgerskapskompetansen gjennomgås separat. For å se nærmere på forklaringskraft mellom komposisjonelle og kontekstuelle variabler gjøres det i slutten en dekomponering av uforklart varians i de avhengige variablene.

### **3.3 Datamaterialet**

Analysen er basert på datamateriale fra International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2009. ICCS så på elevenes kunnskaper, holdninger til medborgerskap, oppfatninger og demokratisk deltakelse. Fokuset ligger på elevenes grunnleggende forståelse og kompetanse med betydning for demokrati og medborgerskap. Studien har et internasjonalt utgangspunkt med formål om sammenligninger av resultater på tvers av landegrenser (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr og Losito, 2010). Datasettet er offentlig tilgjengelig og lastet ned fra ICCS sine hjemmesider ([iccs.acer.edu.au](http://iccs.acer.edu.au)) 19.01.15. Undersøkelsen ble initiert av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)<sup>2</sup>. IEA så også på utdanning til medborgerskap i 1999 (Tourney-Puerta, m.fl., 2001) og det skal gjennomføres en ny undersøkelse i 2016. 38 land deltok i 2009 – fem fra Asia, ett fra Australia, 26 fra Europa og seks fra Latin-Amerika (Schulz, m.fl., 2010).

Den norske delen av ICCS er gjennomført av en prosjektgruppe ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo. Prosjektet ble ledet av Rolf Mikkelsen fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Prosjektet ble initiert og delfinansiert av Utdanningsdirektoratet. Selve undersøkelsen ble utført våren 2009 med en generalprøve høsten 2007. Denne analysen tar utgangspunkt i datasettet for norske niendeklassinger<sup>3</sup>. Der danner 128 skoler grunnlaget med 3013 elevsvar fordelt på 151

---

<sup>2</sup> IEA er en internasjonal vitenskapelig organisasjon med base i Belgia og med formål om pedagogisk forskning. Mer om organisasjonen og deres undersøkelser kan lese på deres hjemmesider: [www.iea.nl](http://www.iea.nl).

<sup>3</sup> Dette tilsvarer grade 8 i undersøkelsen, da Norge har ett år tidligere skolestart i forhold til sammenligningslandene.

skoleklasser (Mikkelsen, 2011b). Det kan leses om den norske utførelsen med trekning av prosjektskoler og koding i Mikkelsen (2011b: 246-251). ICCS er inndelt i fire deler, en med spørreskjema for elevene for å måle holdninger og oppfatninger om medborgerskap, en kunnskapsdel med oppgaver rettet mot elevenes kunnskaper og ferdigheter, en del med spørreskjema til skolens ledere om skolens arbeid og en del med et lærerspørreskjema om arbeidet i klasserommet (Mikkelsen, 2011b). I denne analysen er det kun de norske tallene fra kunnskapsdelen og elevspørreundersøkelsen som er tatt i bruk. Selve elevundersøkelsen besto av tre deler, et oppgavehefte, et spørreskjema og ett regionsspesifikt spørreskjema (i dette tilfelle et nasjonalt bestemt skjema relatert til holocaust). Over 90% av elevene har besvart både oppgaveheftet og spørreskjemaet (Mikkelsen, 2011b). Svarene fra det regionspesifikke spørreskjemaet er ikke brukt i denne analysen, kun data fra de to første delene.

Målet på kunnskaper og ferdigheter stammer fra oppgaveheftene besvart av elevene. For tolkningen av analysen er det relevant å vite mer om gjennomføringen. Spørsmålene hadde fire innholdsområder: demokratiske systemer og samfunn, demokratiske prinsipper, demokratisk deltakelse og demokratiske identiteter. Heftet fokuserte på to typer oppgaver. For det første oppgaver med fokus på kunnskaper om samfunnet og medborgerskap (75% av spørsmålene) og for det andre oppgaver med fokus på analyse- og resonnementsferdigheter (25% av oppgavene). Den siste typen var oppgaver der elevene skulle bruke kunnskapen videre gjennom tolkning, argumentasjon, problemløsning og samtidig vise forståelse av nytten i politisk samfunnsdeltakelse (Mikkelsen, 2011b). Til sammen besto den kognitive testen av 73 flervalgsoppgaver og 6 åpne spørsmål<sup>4</sup>. Testen fokuserte på grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i en felles forståelse av demokrati. Dette for å kunne sammenligne på tvers av landegrensler, kulturer og tradisjoner (Fjeldstad og Mikkelsen, 2011). Ulempen med spørsmål som fokuserer på fellestrekk i en stor andel land er at konteksten fjernes. Demokratisk liv er ulikt mellom ulike land. Idealer om medborgerskap er ulikt mellom ulike demokrati. Dermed måles ikke kunnskaper spesifikke for norsk medborgerskap, politisk liv og demokrati i datamaterialet. Problemstillinger spesifikke for norsk politisk samfunnsnivå er heller ikke inkludert. En videre uheldig konsekvens er at læreplaner ligger nært opp til norsk kontekst og slik faller mye av demokratisk opplæring utenfor målene brukt i analysen (Sjøberg, 2007).

---

<sup>4</sup> Frigitte oppgaver fra undersøkelsen kan ses i Fjeldstad og Mikkelsen (2011: 68-72).

Det ble beregnet 45 minutter til gjennomføring av oppgaveheftet. Disse oppgavene ble gjennomført før spørreundersøkelsen. 80 oppgaver (hvor 79 gikk videre til datamaterialet) var fordelt inn i 7 klynger. Disse ble fordelt inn i 7 hefter med tilfeldige 3 klynger i hvert hefte. Videre ble heftene tilfeldig fordelt mellom elever og alle elevene svarte på tre oppgaveklynger, men ikke de samme tre. Dette ble gjort for å kunne skape nok bredde og dybde i målte kunnskaper og ferdigheter (Schultz, m.fl., 2011). For å forhindre variasjon i gjennomføringen lå det en detaljert beskrivelse til grunn for testadministratorene. Testadministrator hadde fått beskjed om å ikke hjelpe med å svare eller forstå oppgavene fra kunnskapsdelen, men de kunne være behjelpelig til spørreskjemaet. I tilbakemeldingene fra deltakerskolene gikk tre utfordringer igjen. Elevene hadde stor variasjon i brukt tid og flere måtte vente mellom delene. Mange elever var usikre på foreldres utdanning og hva de gjorde i sine respektive yrker. Testadministratorene hjalp her en del til med resonering. Og en del elever hadde utfordringer med å forstå betydningen av ord som rettsvesen, faktum og fagforening fra oppgaveheftene. Her var testadministratorene bedt om å avstå fra å hjelpe og kunne derfor ikke gi elevene svar (Mikkelsen, 2011b). Dette er utfordringer for validitet som vil bli trukket fram igjen senere i kapittelet.

Mål på holdninger og oppfatninger stammer fra elevspørreskjemaet. Det besto av 36 grupper spørsmål med til sammen 193 avkryssninger<sup>5</sup>. Spørsmålene var delt inn etter temaene bakgrunnskunnskap, aktiviteter, borgere og samfunnet, du og samfunnet, rettigheter og ansvar, institusjoner og samfunnet, deltakelse i samfunnet og religion. Alle elevene fikk utdelt det samme heftet og svarte på det. Det ble satt av 40 minutter til besvarelse av spørreskjemaet og det ble utlevert samtidig med oppgaveheftet, men gjennomført etter en liten pause (Mikkelsen, 2011b).

### **3.4 Operasjonaliseringer**

Flere av variablene brukt i analysen er samlevariabler produsert av ICCS. Disse er alle dannet etter item response theory – weighted likelihood estimate (IRL WLE). Det innebærer at disse får et gjennomsnitt på 50 og standardavvik på 10. I praksis kommer ikke gjennomsnittet og standard avviket direkte på 50 og 10, men ligger meget nærme<sup>6</sup>. Jeg vil her gå nærmere inn på

---

<sup>5</sup> Spørreskjemaet kan leses i User Guide Supplement 1 (Brese, Jung, Mirazchyski, Schulz og Zuehlke, 2011a:51-84).

<sup>6</sup> Det kan leses mer spesifikt om de ulike samlevariablene i Brese, m.fl. (2011c) og måten de er produsert på i kapittel 11 og 12 av den tekniske rapporten (Schulz, m.fl., 2010).

hvordan de ulike komponentene i medborgerskapskompetanse, komposisjonelle og kontekstuelle effekter er målt.

### **3.4.1 Medborgerskapskompetanse**

Som mål på demokratiske holdninger har jeg trukket ut holdninger til likestilling og innvandring, samt støtte til demokratiske verdier. Samlevariabelen for hver enkelt av disse baseres på påstander der elevene skulle si seg sterkt enig, enig, uenig eller sterkt uenig. Påstandene for likestilling var: 1) kvinner og menn burde ha like muligheter til å tre inn i en regjering, 2) kvinner og menn burde ha like rettigheter på alle måter, 3) kvinner burde holde seg utenfor politikken, 4) når det ikke er stor tilgjengelighet på jobber burde menn ha større rett på en jobb enn kvinner, 5) menn og kvinner burde få lik lønn for likt arbeid, og 6) menn er bedre kvalifisert som politiske ledere enn kvinner. Påstandene rettet mot innvandrere var: 1) innvandrere burde ha mulighet til å fortsette å snakke eget språk, 2) innvandrerbarn burde ha samme muligheter til utdanning som andre barn i landet, 3) innvandrere som bor i landet i mange år burde ha rett til å stemme ved valg, 4) innvandrere burde ha mulighet til å fortsette med sine tradisjoner og livsstil, og 5) innvandrere burde ha de samme rettighetene som andre i landet. Påstandene innen demokratiske verdier var: 1) alle burde alltid ha rett til å uttrykke sine meninger fritt, 2) alle burde få sine sosiale og politiske rettigheter respektert, 3) mennesker burde alltid kunne fritt kritisere styringsmaktene, 4) alle borgere burde ha rett til å fritt velge sine ledere og 5) mennesker burde ha rett til å protestere hvis de mener en lov er urettferdig.

Politisk tillit er målt gjennom en samlevariabel fra ICCS på elevenes tillit til institusjoner i samfunnet. Variabelen er produsert ut i fra et sett institusjoner elevene skulle vurdere hvor mye tillit de hadde til. Alternativene var ”fullstendig”, ”ganske mye”, ”litt” og ”ikke i det hele tatt”. Institusjonene i variabelen er regjeringen, kommunerådet, domstolene, politiet, politiske partier og Stortinget.

Politisk selvbilde er målt gjennom to samlevariabler fra ICCS. Begge fokuserer på elevenes oppfattelse av egne medborgerskaplige ferdigheter i nåtiden. Den første omhandler elevenes politiske selvtilit. Her ble de stilt ovenfor påstander om seg selv hvor de skulle vurdere i hvilken grad de var enig i utsagnet. Seks påstander er inkludert i variabelen: 1) jeg vet mer om politikk enn de fleste på min egen alder, 2) når politiske saker eller problemer diskuteres har jeg som regel noe å si, 3) jeg kan forstå de fleste politiske problemer enkelt, 4) jeg har

politiske meninger det er verdt å lytte til, 5) når jeg blir voksen er jeg kapabel til å delta i politikken og 6) jeg har en god forståelse av de politiske utfordringene dette landet står ovenfor. Den andre samlevariabelen omhandler elevenes oppfattelse av egenmestring. Denne variabelen går mer spesifikt på hvordan elever oppfatter sine egne evner i aktiviteter regnet som viktige i et deltakende medborgerskap. Her ble de spurt om hvor godt de tror de ville gjort det på følgende aktiviteter: 1) diskutere en avisartikkel om en konflikt mellom land, 2) argumenter for sitt standpunkt om en kontroversiell politisk eller sosial sak, 3) stå som kandidat i et valg for klasse- eller elevrådet, 4) organisere en gruppe elever for å skape endring på skolen, 5) følge en tv-debatt om en kontroversiell sak, 6) skrive et innlegg til en avis hvor du legger fram ditt syn på en aktuell sak og 7) snakke foran klassen om en sosial eller politisk sak.

Elevens kunnskaper og ferdigheter er samlet inn gjennom oppgavehefter med ulike spørsmålsklynger. ICCS tilbyr ulike mål ut i fra undersøkelsen, men denne analysen baserer seg på variabelen "national civic knowledge scale" (NWL CIV). Variabelen er dannet med formål om nasjonale sammenlignbare tester. Den er produsert gjennom IRT WLE (item response theory - weighted likelihood estimates) med et gjennomsnitt på 150 og standardavvik på 10 (Brese, m.fl., 2011b; Brese, m.fl., 2011c).

For å måle elevenes engasjement og politisk deltakelse baserer analysen seg på flere samlemål fra ICCS. De kan hovedsakelig deles i to. Fire som omhandler deres nåtidige deltakelse og engasjement og fem som fokuserer på framtidig deltakelse og engasjement. Første variabel uttrykker elevenes interesse for politikk og samfunnsliv. Her er elevene spurt om hvor interessert (veldig, ganske, litt og ikke i det hele tatt) de er i følgende saker; politiske saker i lokalmiljøet, politiske saker i landet, samfunnsaktuelle saker i landet, politikk i andre land og internasjonal politikk. Andre variabel fokuserer på engasjement i politikk og samfunnsliv (samfunnsengasjement). Her spørres elevene om hvor ofte (aldri/nesten aldri, månedlig, ukentlig eller daglig) de deltar i følgende aktiviteter: samtale med forelder om politiske eller sosiale saker, samtale med venner om politiske eller sosiale saker, samtale med forelder om hva som skjer i andre land og samtale med venner om hva som skjer i andre land. Tredje variabel formidler samfunnsdeltakelse, eventuelt elevenes deltakelse i organiserte bidrag for samfunnet. Her ble elevene spurt om de noen gang (ja i løpet av de siste tolv månedene, ja men det er over ett år siden eller nei) hadde deltatt i aktiviteter for følgende organisasjoner eller grupper: en ungdomsorganisasjon fra et politisk parti, en



miljøorganisasjon, en menneskerettighetsorganisasjon, en frivillighetsgruppe som arbeider for samfunnet, en organisasjon som samler penger for en sak, en kulturell organisasjon basert på etnisitet eller en gruppe unge mennesker som holder kampanje for en sak. Fjerde variabel og siste omhandlende elevens nåtidige engasjement og deltakelse er skoledemokratisk deltakelse. Her spørres elevene om de noen gang (ja i løpet av de siste tolv månedene, ja men det er over ett år siden eller nei) har deltatt i følgende aktiviteter på skolen: frivillig deltakelse i skolebaserte drama- eller musikkaktiviteter utenfor vanlige skoletimer, aktiv deltakelse i en debatt, stemt i klasse- eller skolevalg, deltatt i bestemmelser på et elevmøte eller vært kandidat i et klasse- eller skolevalg. Femte samlevariabel er prognostisert sosialt engasjement. Elevene ble spurt ut i fra en liste med mulige handlinger de kunne ta i løpet av de neste fem årene om å vurdere hvor trolig de ville gjøre de (garantert, sannsynligvis, sannsynligvis ikke, garantert ikke). Listen besto av; snakke med andre om dine synspunkter på politiske og sosiale saker, skrive til en avis om en sosial eller politisk sak, delta i en diskusjon på nett om en politisk eller sosial sak og bli medlem av en organisasjon for en sosial eller politisk sak. Sjette punkt er prognostisert politisk deltakelse med to samlemål. Begge er tatt fra samme spørsmålssett der elevene ble om hvor sannsynlig de ville utføre politiske handlinger som voksen (garantert, sannsynligvis, sannsynligvis ikke og garantert ikke). Framtidig valgdeltakelse består av handlingene; stemme i lokale valg, stemme i nasjonale valg og hente inn informasjon om kandidater før valg. Framtidig deltakelse i politiske aktiviteter består av: hjelpe en kandidat eller ett parti under en valgkamp, bli medlem av et politisk parti, bli medlem av en fagforening og stille som kandidat i et lokalvalg. De siste samlevariablene omhandler prognostisert aksjonsrettet aktivitet. Her ble elevene spurt etter samme mønster som tidligere om mulige handlinger for å protestere. Forventet deltakelse i lovlige aksjoner består av handlingene: skrive brev til en avis, bære en t-skjorte som uttrykker en mening; kontakte en valgt politisk representant, delta i en fredfull demonstrasjon eller et opptog, samle underskrifter eller ikke kjøpe spesifikke produkter. Forventet deltakelse i ulovlige aksjoner innebærer: spraye slagord på vegger, blokkerer trafikken, eller okkupere bygninger.

**Tabell 1: Deskriptiv statistikk over variabler i medborgerskapskompetanse.**

	N	Min	Maks	Gj.snitt	St.avvik
Holdninger til likestilling	2906	16,25	64,56	53,5	10,23
Holdninger til innvandrere	2868	18,48	68,89	50,37	10,83
Demokratiske verdier	2933	12,34	67,34	50,57	10,29
Tillit til institusjoner	2828	20,21	77,35	52,94	9,08
Politisk selvtilit	2911	22,94	79,74	48,01	10,67
Egenmestring	2788	15,53	79,88	50,2	10,34
Kunnskaper og ferdigheter	2990	110,15	191,58	150,15	10,06
Politisk og sosial interesse	2920	26,58	73,81	46,96	10,75
Samfunnsengasjement	2959	32,62	82,96	48,72	10,26
Samfunnsdeltakelse	2953	38,68	86,34	48,18	9,05
Skoledemokratisk deltakelse	2966	28,23	78,47	53,94	9,61
Fremtidig samfunnsengasjement	2707	27,57	74,09	48,5	9,85
Fremtidig valgdeltakelse	2742	23,85	63,05	52,03	10,41
Fremtidig politisk aktivitet	2733	29,85	75,47	49,45	8,97
Fremtidig lovlig aksjonering	2764	19,19	79,45	47,9	10,12
Fremtidig ulovlig aksjonering	2739	37,64	72,75	47,44	9,28
Valid N	2554				

### 3.4.2 Komposisjonelle effekter:

Bakgrunnsvariablene ligger på individnivå for å teste for individuelle effekter i elevenes bakgrunn for medborgerskapskompetansen. For elevers sosioøkonomiske bakgrunn benyttes ICCS sin samlevariabel ”national index of sosio-economic background” (NISB). Variabelen består av foreldres høyeste utdanning, yrkesstatus og antall bøker i hjemmet. Foreldres høyeste utdanning stammer fra elevenes oppgitte høyeste utdanningsnivå på mor og far (kvinnelig og mannlig forsørger) i separate spørsmål. Utdanning er satt til fem nivåer tilpasset nasjonale omgivelser: ingen, barneskole, ungdomsskole, videregående, teknisk fagskole og universitet/høyskole. Yrkesstatus er en omkodning av spørsmålet om mors og fars (kvinnelige og mannlige forsørger) hovedarbeid. Skalaen er basert på en internasjonal sosioøkonomisk standardisering for klassifisering av yrkesstatus (Ganzeboom, de Graaf og Treiman, 1992; Ganzeboom og Treiman, 1996). Antall bøker i hjemmet er det blitt direkte spurt om med kategoriene 0-10, 11-25, 26-100, 101-200, 201-500 og mer enn 500 bøker (Brese, m.fl., 2011:c).

Nasjonal bakgrunn er definert til hvorvidt elevene eller minimum en av foreldrene er født i utlandet. Det skilles ikke her mellom vestlig, nordisk eller ikke-vestlig land. Det skilles ikke

på om eleven er førstegenerasjonsinnvandrere eller norskfødt med innvandrerforeldre. Til slutt skiller det heller ikke på morsmål og hvilket språk som snakkes hjemme. Dette er validitetsutfordringer da effekten av nasjonal bakgrunn på skolerestater gjerne varierer. Dette vil bli tatt opp igjen under validitetsutfordringer. Variabelen er en omkoding fra ICC sin variabel for mål av innvandrerbakgrunn. Elevene spørres om egen og foreldres/foresattes fødeland og samlet settes disse inn i kategoriene norsk, norskfødt med innvandrerforeldre og ikke etnisk norsk (Brese, m.fl., 2011b). Jeg har dummykodet disse til at begge de sistnevnte kategoriene representerer elever med innvandrer-/minoritetsbakgrunn og til verdien 1. Det er en tydelig sterkere representasjon av elever med majoritetsbakgrunn med 89,7%. Dette er en del av bakgrunnen til at alle med en form for innvandrerbakgrunn inkluderes. Ved å inkludere alle i samme kategori økes prosentandelen betraktelig, noe som gir analysen. På den andre siden kan elever som snakker norsk hjemme med eksempelvis en mor født i Sverige ikke ha de samme vanskene som teorien hevder og dermed påvirke resultatene. Kjønn er dummykodet til at jenter har verdien 0 og gutter verdien 1.

**Tabell 2: Deskriptiv statistikk over komposisjonelle effekter**

Skala:	N	Min	Maks	Gj.snitt	St.avvik
Sosioøkonomisk bakgrunn	2962	-4,43	2,32	0,0345	1,01
Dummyvariabler:	N	Antall 0	Antall 1	Prosent 0	Prosent 1
Nasjonal bakgrunn	2901	2602	299	10,3	89,7
Gutt	2960	1502	1458	50,7	49,3

### 3.4.3 Kontekstuelle effekter

De kontekstuelle effektene er alle individvariabler aggregert til klassenivå. Dette for å undersøke om variasjon i klassemiljøet, undervisningsformater og elevsammensetning har betydning for medborgerskapskompetanse. For sosioøkonomisk bakgrunn på klassenivå gjenbrukes samlevariabelen fra ICCS "national index of socio-economic background" (NISB). Altså den samme som på individnivå, bestående av foreldres høyeste utdanning, yrkesstatus og antall bøker i hjemmet. Kommunikasjonsklima består også av en samlevariabel fra ICCS komponert på samme måte som de andre. Variabelen er dannet ut i fra et spørsmålsett hvor elevene skulle ta standpunkt til hvor ofte følgende skjedde i klasserommet under diskusjoner av samfunns- og politiske spørsmål. Alternativene var aldri, sjeldent, noen ganger og ofte. Seks påstander er inkludert. 1) lærerne oppmuntrer elevene til å danne egne meninger. 2) lærerne oppmuntrer elevene til å uttrykke egne meninger. 3) elever tar opp

nåtidige politiske hendelser til diskusjon i klassen. 4) elevene uttrykker egne meninger i klassen selv om de er motstridene til de fleste andres. 5) lærerne oppfordrer elevene til å diskutere saker med mennesker som har andre meninger. 6) lærerne uttrykker flere sider ved saker når han/hun forklarer de. Påstandene peker både mot klasserom der diskusjoner og uenigheter oppfordres sammen med viktigheten av flersidighet og mangfold i dialoger. Dette er i god overensstemmelse med tidligere framlagt teori, men på den andre siden klarer ikke denne samlevariabelen å fange alt som muligens er ønskelig. Den viser ikke til hvor stor grad dialog brukes som middel i undervisning, men fokuserer heller på kvaliteten ved den når den er i bruk. Som mål på elevdeltakelse er det brukt ICCS sin samlevariabel for hvorvidt elever opplever innflytelse i skolen. Ved å fokusere på om de opplever effekt av demokratisk deltakelse kan det tenkes at de som opplever innflytelse vil lære om nytten av demokratiske bestemmelsesprosesser og dermed få et større medborgerskaplig utbytte. Samlevariabelen er basert på et sett der elevene skulle ta stilling til i hvor stor grad elevenes meninger ble tatt hensyn til i bestemmelser om følgende saker. Alternativene var i stor grad, i moderat grad, i liten grad og ikke i det hele tatt. Sakene er 1) i måten klasser undervises på (undervisningsmåter), 2) hva som læres (innhold), 3) undervisnings- og læringsmateriale, 4) timeplanen, 5) klasseromsregler og 6) regler på skolen.

**Tabell 3: Deskriptiv statistikk over kontekstuelle variabler**

	N	Min	Maks	Gj.snitt	St.avik
Sosioøkonomisk bakgrunn	3013	-0,83	1,34	0,0357	0,43
Kommunikasjonsklima	3013	39,15	69,7	52,31	3,92
Elevdeltakelse	3013	43,16	59,36	51,88	2,58

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Studiets reliabilitet ses i sammenheng med datasett fra ICCS. Rapportene danner en solid dokumentasjon for gjennomføring, intensjoner og målinger. Etter min bedømmelse finnes det svært få områder hvor innsamlingen legger opp til at det kan forekomme systematiske målefeil som kan ha påvirket dataene. Gjennomføringen av den norske delen av undersøkelsen er gjort i tett oppfølging med IEA og etter strenge prosedyrer. Rapportene gir inntrykk av tydelige prosesser for kvalitetskontroll og nøyaktighet. Jeg vurderer derfor dataene til å ha en høy grad av reliabilitet. Det ligger likevel en utfordring i at det norske spørreskjemaet ikke er offentlig tilgjengelig og jeg har dermed ikke hatt mulighet til å vurdere

eventuelle feilkilder i spørsmålsformuleringer eller skjemaets struktur. Jeg har derfor blitt nødt til å ta basis i det offisielle engelske utgangspunktet. Det er dermed ikke sikkert at mine oversettelser og tolkninger er det samme som har blitt gjennomført.

Innen validitet er det noen utfordringer verdt å trekke fram. For det første kan begrepsvaliditeten vurderes. Medborgerskapskompetanse er et omfattende begrep med få enkle, målbare definisjoner. Det foreligger dermed noen utfordringer i å danne et målbart utgangspunkt. Det er ikke et endimensjonalt begrep og jeg har i dette tilfellet valgt å dele det opp i fem dimensjoner eller komponenter. Videre kan heller ikke de fem dimensjonene alltid regnes som endimensjonale, og har igjen blitt delt inn i underkategorier. Min inndeling er etter beste evne basert på relevant teori på området med spesiell inspirasjon fra Ekman og Zetterberg (2012) og den norske ICCS-rapporten av Mikkelsen m.fl. (2011). Operasjonaliseringer går gjerne på bekostningen av rikdommen i et begrep (Ringdal, 2012), og i dette tilfellet har jeg også trolig mistet deler som kan være sentrale. For eksempel kan det argumenteres for at komponenten politisk tillit burde også innhold tillit til politikere og ledere framfor kun institusjoner. På den andre siden inngår politikere i politiske partier og dermed trolig vurderes som sentral når en oppgir tillit til partier. Det er også gjort noen pragmatiske hensyn. Jeg har brukt et sekundært datasett og har dermed blitt nødt til å tilpasse min undersøkelse til datasettet. Det kunne muligens vært gjort flere vurderinger på kommunikasjonsklima og spesielt elevdeltakelse, men det ble i dette tilfellet vanskelig.

Videre ligger det en utfordring i målingen av sosioøkonomisk bakgrunn. Det ble tidligere nevnt at testadministratorene rapporterte problemer for elevene å svare på foreldrenes utdanningsnivå. Usikkerhet kan ha bidratt til noe unøyaktige svar og kan dermed fungere som en svakhet i validiteten for elevens sosioøkonomiske bakgrunn på både individnivå og klassenivå. Det er samtidig utfordrende at det ble rapportert at elevene hadde utfordringer med flere av begrepene brukt i oppgaveheftet der testadministratorene var frabedt å hjelpe. At elever ikke har hatt kjennskap til begreper brukt i spørsmålsformuleringene kan ha frarøvet dem muligheten til vise egen kunnskap på området.

Å måle holdninger og vurderinger blant ungdom kan også være utfordrende. Holdninger og verdier preges av livsfase og generasjonstilhørighet. De er avhengige av erfaringer, bakgrunn og alder. I ungdomstiden kan verdier også raskt endres (Hellevik, 2001). Samtidig kan holdninger hos ungdom som omhandler politikk, kultur og samfunn være inkonsistente

(Fjeldstad, 2011). Holdningene og verdiene fanget opp i undersøkelsen trenger ikke være representative for hva elevene senere vil uttrykke. De gir kun ett øyeblikksbilde. En ustabilitet i elevenes holdninger siden de er i en alder preget av endring utfordrer også validiteten i prognostisert deltakelse og engasjement. Det er ingen selvfølge at elevene vil i voksen alder gjennomføre handlinger de oppgir som viktige for øyeblikket. Likevel er det en viktig del av medborgerskapskompetansen å ha ambisjoner om å delta på en eller flere måter. Planer om å delta gir også et bilde på hvorvidt elevene ser nytten, verdien og nødvendigheten av deltakelse i demokrati. En videre utfordring når det kommer til å måle subjektive holdninger og vurderinger er at spørsmålene ofte kan oppleves ulikt. Hvordan elevene opplever og tolker spørsmålene vil kunne være potensielle utfordrere for validiteten. Spørsmålshettet har ikke brukt likertskalaer, men kun ordformuleringer med fire til fem kategorier. Det kan tenkes at elever lettere kan plassere seg selv ut i fra ord sammenlignet med tall, men fremdeles ligger det et potensiale for ulike vurderinger til stedet. Elevene kan for eksempel ha ulik definisjon på hva høy grad av tillit innebærer. Innen holdninger må det også tas høyde for at elevene vet hva som er normativ riktig å svare. De er trolig også klar over at de deltar på en internasjonal undersøkelse som er ment for sammenligning, noe som kan påvirke de til å ville gi mer ”korrekte” svar.

## 4.0 Analyse

### 4.1 Innledning

Dette kapitlet vil se på resultatene fra tonivåanalysene. Resultatene vil presenteres for hver av de fem komponentene i medborgerskapskompetanse. Tonivåanalysene er inndelt etter variabler på individ- og klassenivå. Jeg ønsker her å se nærmere på hvordan forklaringsfaktorene fungerer og hvilken betydning de har for de ulike delene av medborgerskapskompetanse. Er det slik at det i hovedsak er de komposisjonelle effektene som beslutter elevens medborgerskapskompetanse, eller har de kontekstuelle effektene også en avgjørende rolle? Det vil ikke bli undersøkt nærmere hvordan disse effektene eventuelt virker, det vil bli et arbeid for senere undersøkelser. Jeg vil ha fokus på hvilke effekter vi kan se på de ulike nivåene. Sammenhengenes virke ligger et steg lengre fram. Medborgerskapskompetansens komponenter vil vurderes i denne delen separat der de stilles opp i mot komposisjonelle og kontekstuelle faktorer. De vil ses i større sammenheng i neste kapittel. Analysen avrundes med en variansdekomponering av uforklart varians for nærmere innsyn i forklaringskraft fra de kontekstuelle og komposisjonelle variablene.

### 4.2 Demokratiske holdninger

Første komponent er demokratiske holdninger, målt gjennom holdninger til likestilling og innvandring, samt demokratiske verdier. Tabell 4 viser at samtlige variabler på individnivå er signifikante. Gutter viser jevnt over mindre tolerante holdninger til likestilling og innvandrere sammenlignet med jenter. Samtidig viser de også en mindre oppslutning til demokratiske verdier som ytringsfrihet, frie valg og like rettigheter for alle folkegrupper. Spesielt sterk effekt er det i henhold til holdninger til likestilling der gutter har en 6,65 lavere stigningskoeffisient. Att gutter skårer lavere enn jenter her er ikke nødvendigvis overraskende, men effekten er muligens noe overraskende stor. Resultatene for elever med innvandringsbakgrunn er noe mer varierende. Elever som enten selv eller har en forelder som er født i utlandet viser signifikant mindre oppslutning til likestilling. På den andre siden viser de større oppslutning til innvandreres rettigheter med en relativt stor stigningskoeffisient på 7,68. Dette er heller ikke nødvendigvis et overraskende resultat siden elever med innvandrerbakgrunn er de som har direkte erfaring med innvandrings situasjoner og er direkte berørt av rettighetenes opprettholdelse. Analysene viser ingen signifikante resultater mellom minoritetsbakgrunn og demokratiske verdier. Sosioøkonomisk bakgrunn har sammenheng med mer oppslutning til både likestilling, innvandring, samt demokratiske verdier. Elever av

foreldre med høyere utdanning, høyere yrkesstatus og flere bøker i hjemmet viser altså større oppslutning om samtlige mål i forhold til elever med lavere sosioøkonomisk status.

På klassenivå er det få signifikante effekter fra de kontekstuelle variablene på demokratiske holdninger. Verken elevdeltakelse eller den gjennomsnittlige sosioøkonomiske statusen i klasser virker å ha betydning. Derimot er det et signifikant resultat mellom kommunikasjonsklima og holdninger til likestilling. I klasser med et mer åpent kommunikasjonsklima hvor det fokuseres på meningsdannelse og dialog viser elevene større oppslutning til kvinners rettigheter og posisjon i samfunnet i sammenligning med klasser med et mindre åpent kommunikasjonsklima. Den samme effekten er ikke gjeldende for holdninger til innvandrere og demokratiske verdier. Det er vanskelig å si hvorfor kommunikasjonsklima ikke har signifikante resultater her også, men det kan ha sammenheng med at tabell 4.1 viser kun svake korrelasjoner for disse to målene.

**Tabell 4: Tonivåanalyse for sammenheng fra variabler på individ- og klassenivå innen demokratiske holdninger**

	Holdninger til likestilling	Holdninger til innvandrere	Demokratiske verdier
<b>Individnivå:</b>			
Gutter	-6,65**	-2,6**	-1,3**
Utenlandsk bakgrunn	-3,02**	7,68**	0,48
Sosioøkonomisk bakgrunn	1,63**	1,4**	1,41**
<b>Klassenivå:</b>			
Kommunikasjonsklima	0,24**	0,12	0,1
Elevdeltakelse	-0,03	0,19	0,12
Sosioøkonomisk bakgrunn	0,12	-0,13	-0,18
Konstantledd	46,40	34,65	38,49
N	2792	2759	2817

\*\*=signifikant på 99 prosenters sikkerhetsnivå, \*=signifikant på 95 prosenters sikkerhetsnivå.

### 4.3 Politisk tillit

Andre komponent er politisk tillit målt gjennom tillit til samfunnsinstitusjoner. Institusjonene inkludert i samlevariabelen er som tidligere nevnt regjeringen, Stortinget, kommunerådet, politiske partier, domstolene og politiet. Tabell 5 viser færre effekter på individnivå i forhold til resultatene for demokratiske verdier. Av variablene på individnivå er det kun sosioøkonomisk bakgrunn som gir signifikant resultat. Elever med høyere sosioøkonomisk status viser betydelig større tillit til samfunnsinstitusjoner enn elever med lavere



sosioøkonomisk status. Verken kjønn eller nasjonal bakgrunn gir et signifikant utslag i analysen.

De kontekstuelle variablene viser derimot noen flere signifikante sammenhenger. Tabell 5 viser at både elevdeltakelse og sosioøkonomisk bakgrunn på klassenivå har en effekt på politisk tillit. Elever som går i klasser der de opplever å ha en innflytelse på skolehverdagen oppgir en signifikant høyere tillit til institusjoner i forhold til elever som opplever mindre grad av innflytelse. Det samme gjelder elever som i klasser med høyere grad av sosioøkonomisk status. De rapporterer en større tillit til de politiske institusjonene enn elever som går i klasser med et lavere sosioøkonomisk gjennomsnitt. Dette gjelder altså uavhengig egen sosioøkonomisk status.

**Tabell 5: Tonivåanalyse for sammenheng fra variabler på individ- og klassenivå innen politisk tillit**

	Tillit til institusjoner
<b>Individnivå:</b>	
Gutter	0,25
Utenlandsk bakgrunn	0,09
Sosioøkonomisk bakgrunn	0,79**
<b>Klassenivå:</b>	
Kommunikasjonsklima	0,11
Elevdeltakelse	0,34**
Sosioøkonomisk bakgrunn	1,26*
Konstantledd	29,75
N	2720

\*\*=signifikant på 99 prosenters sikkerhetsnivå, \*=signifikant på 95 prosenters sikkerhetsnivå.

#### 4.4 Politisk selvbilde

Politisk selvbilde er delt inn i samlevariablene politisk selvtillit og egenmestring. Selvtillit fokuserer på bildet elevene har av egen forståelse av politikk og evne til å delta i politisk virke. Egenmestring omhandler elevenes oppfattelse av kompetanse i deltakelsesaktiviteter og uttrykkelse av egne synspunkter i offentlige kanaler. Resultatene viser at gutter har en høyere selvtillit i forhold til jenter. Når det kommer til egenmestring er tendensen svakt motsatt vei, men dette er ikke et signifikant resultat. Videre viser tabell 6 at elever med innvandrerbakgrunn skårer signifikant høyere på både selvtillit og egenmestring sammenlignet med majoritetsungdom. Begge disse resultatene er signifikante på et 99% sikkerhetsnivå. Elever med utenlandsk bakgrunn har altså ikke bare en høyere tro på egen forståelse av politiske saker og problemstillinger, men også høyere tanker om egne

ferdigheter til å utveksle sine meninger, argumentere, stille til valg i skolesammenheng og kompetanse til å delta i politikken som voksen. Sosioøkonomisk bakgrunn på individnivå gir signifikante utslag for både selvtillit og egenmestring. Elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn ser altså ut til å vise større tiltro til egen forståelse og egen deltakerkompetanse i forhold til elever med lavere.

På den andre siden er det ikke signifikante resultater for sosioøkonomisk bakgrunn på klassenivå. Resultatene viser ingen fordeler i henhold til tiltro på egne evner og forståelse når kommer til å gå i klasse med mange elever fra hjem med sterke utdanningsressurser. Det er altså kun på individnivå at foreldres utdanning, yrke og litteratur kommer signifikant til uttrykk. Elevdeltakelse gir heller ingen signifikante utslag for elevers politiske selvbylde. Tendensen i tabellen er også meget svak. Det er kun kommunikasjonsklima av variablene på klassenivå som gir et signifikant resultat, da på både selvtillit og egenmestring. Tabell 6 tyder på at elever som går i klasser med et åpent kommunikasjonsklima med fokus på meningsdannelse og meningsutveksling opplever en sterkere grad av selvtillit og egenmestring i forhold til elever i klasser med mindre åpent kommunikasjonsklima.

**Tabell 6: Tonivåanalyse for sammenheng fra faktorer på individ- og klassenivå for politisk selvbylde.**

	Selvtillit	Egenmestring
<b>Individnivå:</b>		
Gutter	1,69**	-0,60
Utenlandsk bakgrunn	2,97**	3,10**
Sosioøkonomisk bakgrunn	2,64**	2,31**
<b>Klassenivå:</b>		
Kommunikasjonsklima	0,21**	0,24**
Elevdeltakelse	0,15	0,03
Sosioøkonomisk bakgrunn	1,18	-0,80
Konstantledd	28,24	36,24
N	2798	2681

\*\*=signifikant på 99 prosent sikkerhetsnivå, \*=signifikant på 95 prosent sikkerhetsnivå.

#### 4.5 Kunnskaper og ferdigheter

Målet for kunnskaper og ferdigheter stammer fra oppgaveheftet som fokuserte på kunnskapsområdene demokratiske systemer og samfunn, demokratiske prinsipper, demokratisk deltakelse og demokratiske identiteter. Det ble videre fokusert på ferdighetene kunnskaper om (faktakunnskap), analyse og resonnement (bruk av kunnskapene). Tabell 7 viser flere signifikante resultater enn de tidligere komponentene. Her er det kun

sosioøkonomisk status på aggregert klassenivå som ikke gir et signifikant utslag. Det ser altså ikke ut til å være kunnskapsmessige fordeler for medborgerskapskompetanse av å gå i klasse med en gjennomsnittlig høy sosioøkonomisk bakgrunn. Samlet sett er det effekter fra samtlige komposisjonelle variabler for kunnskaper og ferdigheter i medborgerskapskompetanse. Gutter har signifikant dårlige skår på kunnskaper og ferdigheter enn jenter. Elever med utenlandsk bakgrunn viser også skår dårligere innen kunnskaper og ferdigheter sammenlignet med majoritets elever. Denne korrelasjonen er også større enn kjønnsforskjellen. Videre viser elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn signifikant bedre resultater enn elever med lavere sosioøkonomisk status.

På klassenivå kommer også de kontekstuelle variablene bemerkelsesverdig fram. Tabell 7 viser signifikante resultater mellom skår på oppgaveheftet og kommunikasjonsklima i klassen. Elever som går i klasser der de opplever et åpent kommunikasjonsklima skårer signifikant bedre på resultater og ferdigheter. På den andre siden viser resultatene en noe uforventet negativ korrelasjon mellom elevdeltakelse og skår på ferdigheter om kunnskaper. Det ser altså ut til at elever som opplever at de har en innflytelse på skolehverdagen har en dårligere kompetanse innen ferdigheter og kunnskaper enn elever som opplever mindre grad av innflytelse. Denne sammenhengen er på et noe lavere signifikansnivå (0,013) og en noe svakere sammenheng i forhold til de andre variablene, men må fremdeles regnes som et sentralt funn.

**Tabell 7: Tonivåanalyse for sammenheng fra variabler på individ- og klassenivå for kunnskaper og ferdigheter.**

	Kunnskaper og ferdigheter
<b>Individnivå:</b>	
Gutter	-1,96**
Utenlandsk bakgrunn	-2,98**
Sosioøkonomisk bakgrunn	3,12**
<b>Klassenivå:</b>	
Kommunikasjonsklima	0,39**
Elevdeltakelse	-0,24*
Sosioøkonomisk bakgrunn	0,40
Konstantledd	143,65
N	2838

\*\*=signifikant på 99 prosents sikkerhetsnivå, \*=signifikant på 95 prosents sikkerhetsnivå.

## 4.6 Politisk og samfunnsmessig engasjement og deltakelse

### 4.6.1 Nåtidig engasjement og deltakelse

Politisk samfunnsengasjement og deltakelse er i analysen av pragmatiske årsaker delt i to tabeller, en for nåværende engasjement og deltakelse og en for prognostisert framtidig. Ved å dele de i to blir tabellene mer oversiktlige og analysen noe tydeligere. Nåværende baseres på elevenes rapporterte deltakelse og interesse. Av resultater på individnivå ser gutter generelt ut til å ha lavere resultater sammenlignet med jenter. De viser et lavere samfunnsengasjement i form av å snakke med familie og venner om politiske og samfunnsaktuelle saker. Gutter skårer signifikant lavere innen samfunnsdeltakelse. De deltar i signifikant lavere grad i organiserte samfunnsgrupper og organisasjoner i forhold til jenter. De viser også lavere skoledemokratiske deltakelse. Jenter deltar i større grad enn gutter i elevråd, skoledebatter og elevmøter. Her er den sterkeste effekten av kjønn hvor gutter har en redusert stigningskoeffisient på over 2. Tabell 8 viser ingen signifikante forskjeller i interesse. Så til tross for at jenter i større grad snakker om aktuelle problemstillinger i politikken og har en større grad av deltakelse i samfunnet og skoledemokratiet, oppgir ikke gutter å være mindre interessert. Elever med innvandrerbakgrunn viser signifikant høyere skår på de tre første samlevariablene. De rapporterer større interesse for politiske og samfunnsaktuelle saker enn majoritets elever. De viser også et større samfunnsengasjement ved å i større grad snakke om aktuelle saker og problemstillinger med familie og venner. Til slutt deltar de også i større grad i ideelle samfunnsorganisasjoner sammenlignet med majoritets ungdom. Til tross for å generelt virke både mer engasjert og deltakende viser resultatene ingen signifikante forskjeller mellom elever med innvandrerbakgrunn og majoritets elever i henhold til skoledemokratisk deltakelse. Likevel virker det å være en relativt sterk effekt fra utenlandsk bakgrunn innen engasjement og interesse. Effekten for samfunnsdeltakelse er i sammenligning svakere. Sosioøkonomiske bakgrunn på individnivå fortsetter å være sentral. Tabell 8 viser signifikante resultater på samtlige mål for nåværende engasjement og deltakelse. Elever av foreldre med høyere utdanning, høyere yrkesstatus og flere bøker i bokhylla er mer interessert i politiske og samfunnsaktuelle spørsmål og problemstillinger. Dette viser de også gjennom et større engasjement ved å i større grad samtale om de med venner og familie. Elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn deltar også i større grad i både ideelle organisasjoner og skoledemokratiske aktiviteter i forhold til elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Alle disse effektene er på et 99 prosent sikkerhetsnivå som tyder på en sterk effekt fra sosioøkonomisk bakgrunn innen nåværende engasjement og deltakelse i politikk og samfunnsliv.

Variablene på klassenivå viser noe færre signifikante resultater, men har fremdeles klar betydning for engasjement og deltakelse. Elevdeltakelse viser ingen signifikante resultater for noen av samlevariablene. Det ser dermed ikke ut til at elevers opplevelse av innflytelse har særlig sammenheng med nåværende engasjement og deltakelse. Kommunikasjonsklima gir noe sterkere resultater. Tabell 8 viser at kommunikasjonsklima har en sammenheng med interesse og samfunnsengasjement. Elever som går i klasser med et mer åpent kommunikasjonsklima med fokus på dialog og meningsdannelse har større interesse og et sterkere engasjement ved å snakke om politiske og samfunnsaktuelle temaer i forhold til elever som går i klasser med et mindre åpent kommunikasjonsklima. Denne faktoren viser seg også gjeldende inne skoledemokratiske aktiviteter, men da med en noe svakere effekt i sammenligning med de to første. Sosioøkonomisk bakgrunn på klassenivå gjør seg gjeldende innen interesse og samfunnsengasjement. Resultatene viser at elever i klasser med gjennomsnittlig høy sosioøkonomisk status, uavhengig egen bakgrunn, viser større interesse for politiske og samfunnsaktuelle saker. De viser også et større engasjement ved å snakke med venner og familie om de. Sosioøkonomisk bakgrunn på klassenivå viser ingen signifikante resultater i henhold til deltakelse, verken i samfunnet gjennom ideelle organisasjoner eller i skoledemokratisk sammenheng.

**Tabell 8: Tonivåanalyse for sammenheng fra faktorer på individ- og klassenivå innen engasjement og deltakelse.**

	Politisk og sosial interesse	Samfunns- engasjement	Samfunns- deltakelse	Skoledemokratisk deltakelse
<b>Individnivå:</b>				
Gutter	-0,58	-1,94*	-1,61**	-2,12**
Utenlandsk bakgrunn	5,03**	5,36**	1,82**	0,54
Sosioøkonomisk bakgrunn	1,94**	1,70**	0,36*	2,12**
<b>Klassenivå:</b>				
Kommunikasjons- klima	0,29**	0,26**	0,03	0,19**
Elevdeltakelse	0,65	0,15	-0,08	-0,15
Sosioøkonomisk bakgrunn	1,51**	2,11**	-0,36	-0,81
Konstantledd	27,95	27,00	51,11	52,76
N	2804	2840	2835	2847

\*\*=signifikant på 99 prosents sikkerhetsnivå, \*=signifikant på 95 prosents sikkerhetsnivå.

#### 4.6.2 Fremtidig engasjement og deltakelse

Målet på fremtidig engasjement og deltakelse er utviklet av elevenes oppfattelse av hva de tenker de vil gjøre som voksen. Det må derfor påpekes at det ikke er noen form for sikker prognose framlagt her, men at det handler mer om hva elevene ser for seg at de vil gjøre i voksen alder. Gutter, i forhold til jenter, viste generelt lavere samfunnsengasjement og interesse i tabell 8. Denne effekten virker å vedvare i bedømmelsen av fremtidig engasjement og deltakelse i tabell 9. Gutter viser signifikant lavere framtidig samfunnsengasjement. De rapporterer i mindre grad enn jenter at de i fremtiden tenker å dele sine synspunkter om en sak, delta i en debatt eller i en organisasjon. Gutter rapporterer også signifikant mindre sannsynlighet for valgdeltakelse som voksen i sammenligning med jenter. Det samme er ikke signifikant gjeldende innen deltakelse i politiske aktiviteter. Dermed ser det ikke ut å være kjønnsforskjeller i fremtidig politisk aktivitet til tross for kjønnsforskjeller i fremtidig valgdeltakelse. Aksjonering er de siste målene på engasjement og deltakelse. Her har gutter et noe tvetydig resultat. De viser lavere sannsynlighet for å delta i lovlige aksjoner som underskriftskampanjer og produktboikott. På den andre siden viser de en relativ stor tendens i forhold til jenter til å tenke seg å delta i en ulovlig aksjonsform som å spraye slagord på vegger og blokkere trafikken. Gutter stiller seg altså ulikt i forhold til jenter i syn på aksjonering. Elever med utenlandsk bakgrunn viser noe tvetydige resultater for framtidig deltakelse og engasjement i samfunnsliv og politikk sammenlignet med majoritetsungdom. De viser signifikant større tanker om framtidig samfunnsengasjement. Det er også i denne variabelen det er sterkest effekt fra innvandrerbakgrunn innen framtidig deltakelse og engasjement. Videre viser elever med utenlandsk bakgrunn større planer om å delta i politiske aktiviteter i forhold til majoritetsungdom, men de har lavere tanker om egen valgdeltakelse. Dette er interessant med tanke på at de har vist betydelig større interesse og større planer om å delta i politiske aktiviteter, men altså har de lavere tanker om å stemme i lokale og nasjonale valg. Det er en svak sammenheng til lovlig aksjonering, men denne kan så vidt regnes som signifikant med p-verdi på 0,05. Det kan altså se ut til at elever med innvandrerbakgrunn har noe større planer om å delta i lovlige aksjoner enn majoritetsungdom, men det er ingen signifikant sammenheng til ulovlig aksjonering. Sosioøkonomisk bakgrunn viser signifikante resultater på samtlige mål. Elever fra hjem med høyere sosioøkonomisk status har høyere tanker om sitt framtidige samfunnsengasjement. De har større planer om å delta i aktiviteter for å påvirke politiske og samfunnsaktuelle saker i sammenligning med elever med lavere sosioøkonomisk status. Den største effekten fra sosioøkonomisk bakgrunn er for valgdeltakelse. Høyere sosioøkonomisk status gir høyere planer om valgdeltakelse,

samtidig er det også en positiv sammenheng til politiske aktiviteter. Aksjonering har også signifikante resultater. Sosioøkonomisk bakgrunn har en positiv korrelasjon med lovlig aksjonering. På den andre siden er det en negativ korrelasjon til ulovlig aksjonering. De tenker det som mindre sannsynlig å delta i ulovlige aksjoneringsformer, men mer sannsynlig å delta i lovlige aksjonsformer sammenlignet med ungdom med lavere sosioøkonomisk status.

Faktorene på klassenivå viser mindre påvirkning for elevenes planer om deltakelse og engasjement i voksen alder. Verken elevdeltakelse eller sosioøkonomisk status gir noen signifikante resultater. Korrelasjonene som kommer fram er ofte små og forholder seg usignifikant på samtlige mål. Klasseromsklima gir derimot utslag for både framtidig samfunnsengasjement, valgdeltakelse og lovlig aksjonering. Elever som går i klasser med et mer åpen kommunikasjonsklima viser i forhold til elever i klasser med et mindre åpent kommunikasjonsklima større planer om sitt framtidige samfunnsengasjement. De viser større vilje til å uttrykke sin synspunkter om politiske og samfunnsaktuelle saker i offentligheten, delta i debatter og bli medlem i organisasjoner. De viser også større planer om å delta i lovlige aksjoner, men ingen signifikant forskjell i ulovlige. Til slutt viser til de også større planer om framtidig valgdeltakelse. De viser større tilbøyelighet til å stemme i både lokalvalg og nasjonalvalg, samt hente inn informasjon om kandidatene på forhånd. Dette er den sterkeste effekten med høyest signifikansnivå fra kommunikasjonsklima.

**Tabell 9: Tonivåanalyse for sammenheng fra variabler på individ- og klassenivå innen framtidig engasjement og deltakelse.**

	Framtidig samfunnsengasjement	Fremtidig valgdeltakelse	Fremtidig politisk aktivitet	Fremtidig lovlig aksjonering	Fremtidig ulovlig aksjonering
<b><i>Individnivå:</i></b>					
Gutter	-1,11**	-1,53**	-0,03	-1,16**	3,62**
Utenlandsk bakgrunn	2,56**	-1,63*	1,36*	1,28*	0,93
Sosioøkonomisk bakgrunn	1,55**	2,74**	1,07**	1,90**	-0,73**
<b><i>Klassenivå:</i></b>					
Kommunikasjons- klima	0,14*	0,27**	0,01	0,14*	-0,11
Elevdeltakelse	0,12	-0,02	1,1	0,06	-0,08
Sosioøkonomisk bakgrunn	0,22	0,43	-0,42	-0,08	-0,13
Konstantledd	34,99	39,64	43,73	37,82	55,04
N	2608	2640	2632	2660	2638

\*\*=signifikant på 99 prosents sikkerhetsnivå, \*=signifikant på 95 prosents sikkerhetsnivå.



## 4.7 Dekomponering av varianskomponentene

For nærmere undersøkelse av forholdet mellom komposisjonelle og kontekstuelle faktorer har jeg i tabell 10 gjennomført en dekomponering av uforklart varians i den avhengige variabelen i de ulike regresjonsmodellene. I kolonnen ”0-modell” har jeg fordelt den totale variansen i den avhengige variabelen mellom nivå 1 og nivå 2 i regresjonsmodellen. I kolonnen ”individmodell” har jeg fordelt restvariansen (residualen) i den avhengige variabelen etter at de uavhengige variablene på nivå 1 har forklart bort en del av variansen i den avhengige variabelen. Og i kolonnen ”full modell” har jeg fordelt det som blir igjen av restvariansen (residual) i den avhengige variabelen etter at de uavhengige variablene på begge nivå har forklart sine deler av variansen i den avhengige variabelen. VPC i 0-modellen er variansdelingskoeffisienten og viser hvor mye av den totale variansen i den avhengige variabelen er på nivå 2. I utdanningsforskning ligger vanligvis 80-95% av samlet varians på individnivå (Strabac, 2012). Det er også tilfellet i denne tabellen. I de fleste tilfellene er 2-3% av den uforklarte variansen på klassenivå. Det vil si at det er relativt lite variasjon mellom klassene i de fleste tilfeller. De som skiller seg ut i størst grad er kunnskaper og samfunnsengasjement hvor over 8% av variasjonen ligger på nivå 2. Dermed er det en del større variasjon mellom klasser i henhold til disse delkomponentene i sammenligning med flere andre. Jeg vil ikke gå gjennom en detaljert beskrivelse av tabell 10, men heller forsøk å gi et overordnet blikk og trekke fram de mest essensielle poengene for problemstillingen omhandler forholdet mellom kontekstuelle og komposisjonelle faktorer.

Kompleksiteten til medborgerskapskompetanse kommer tydelig fram i tabell 10. Det vises ingen entydige resultater om en heldekkende forklaringsfaktor fra verken de komposisjonelle eller kontekstuelle variablene. Det er heller slik at de kontekstuelle og komposisjonelle variablene har ulik betydning innen de ulike komponentene. I de fleste tilfeller har de også ulik betydning innenfor de ulike delkomponentene. Tydeligst kommer dette fram innen holdninger til likestilling og innvandrere. Innen likestilling representerer de komposisjonelle en lav reduisering av uforklart varians (6,5%) sammenlignet med nullmodellen, men redueringen øker til 32,6% når også de kontekstuelle variablene legges til. Dermed har de kontekstuelle variablene en relativt stor effekt sammenlignet med de komposisjonelle. Innen holdninger til innvandrere er det heller motsatt. De komposisjonelle variablene reduserer uforklart varians mellom klasser med 52,3%. Uforklart varians minker ikke når de kontekstuelle variablene legges til. Dermed har ikke de kontekstuelle variablene særlig

forklaringskraft innen elevenes holdninger til innvandring. Derimot er det av betraktelig større betydning for gjennomsnittet hvordan klasser er sammensatt etter kjønn, nasjonal bakgrunn og sosioøkonomisk status.

**Tabell 10: Dekomponering av den uforklarte variansen i de avhengige variablene.**

Komponent	Avhengig var.	Nivå	0-modell	Individmodell	Full modell	%-endring 0-modell/ ind.modell	%-endring 0-modell/ full modell
Demokratiske holdninger	Likestilling	Individ	100,03	84,45	84,38	0,1558	0,1565
		Klasse	2,79	2,61	1,88	0,0645	0,3262
		VPC	0,0271				
	Innvandrere	Individ	109,34	103,6	103,61	0,0525	0,0524
		Klasse	6,06	3,54	2,89	0,5231	0,5231
		VPC	0,0525				
Demokratiske verdier	Individ	102,74	100,9	100,84	0,0185	0,0185	
	Klasse	1,85	1,46	1,21	0,2108	0,3460	
	VPC	0,0177					
Politisk tillit	Institusjoner	Individ	75,49	75,01	74,9	0,006	0,008
		Klasse	4,40	3,94	2,73	0,1046	0,3796
		VPC	0,0551				
Politisk selvbilde	Selvtillit	Individ	103,79	98,14	98,05	0,0544	0,0553
		Klasse	7,62	4,34	3,12	0,4305	0,5906
		VPC	0,0684				
	Egenmestring	Individ	101,01	96,8	96,81	0,0417	0,0416
		Klasse	3,21	2,2	1,34	0,3146	0,5826
		VPC	0,0308				
Kunnskaper og ferdigheter		Individ	89,5	78,13	78,18	0,1270	0,1265
		Klasse	8,4	5	2,67	0,4048	0,6821
		VPC	0,0858				
Engasjement og deltakelse	Interesse	Individ	106,47	103,32	102,32	0,0296	0,0390
		Klasse	5,85	2,55	0,42	0,5641	0,9282
		VPC	0,0521				
	Samfunns-engasjement	Individ	95,29	92,22	92,14	0,0322	0,0331
		Klasse	8,54	5,24	2,8	0,3864	0,6721
		VPC	0,0822				
	Samfunns-deltakelse	Individ	76,97	75,97	76,78	0,0130	0,0025
		Klasse	1,96	1,98	1,95	-0,0102	0,0051
		VPC	0,0248				
	Skole-demokratisk deltakelse	Individ	87,29	82,22	82,25	0,0581	0,0577
		Klasse	3,61	3,39	2,95	0,0609	0,1828
		VPC	0,0397				
	Framtidig samfunns-engasjement	Individ	92,05	89,92	89,86	0,0232	0,0238
		Klasse	2,86	1,9	1,44	0,3357	0,4965
		VPC	0,0301				
	Fremtidig valgdeltakelse	Individ	100,02	92,1	92	0,0792	0,0802
		Klasse	5,36	3,61	2,56	0,3265	0,5224
		VPC	0,0508				
	Fremtidig politisk aktivitet	Individ	77,72	76,85	76,8	0,0112	0,0118
		Klasse	0,96	0,89	0,83	0,0729	0,1354
		VPC	0,0122				
Fremtidig lovlig aksjonering	Individ	97,14	94	93,97	0,0323	0,0326	
	Klasse	1,72	1,03	0,7	0,4012	0,5930	
	VPC	0,0173					
Fremtidig ulovlig aksjonering	Individ	81,64	77,62	77,59	0,0492	0,0496	
	Klasse	2,72	2,69	2,46	0,0110	0,0956	
	VPC	0,0322					

De komposisjonelle forklaringsfaktorene kan ses på to måter. For det første gjennom variansresidualene på nivå 1. De viser hvor mye uforklart varians mellom individer i en klasse reduseres når de individuelle variablene legges til. Generelt er ikke denne så stor, mellom 2-5%. At denne er lav burde ses i sammenheng med at det er relativt høy variasjon mellom individer. Ikke unaturlig indikerer dette at det foreligger flere variabler om er viktige for elevens medborgerskapskompetanse. To variabler skiller seg likevel ut med en høyere prosentredusering. Innen valgdeltakelse forklares 8% av variasjonen innad i klasser av de individuelle bakgrunnsfaktorene. Innen kunnskaper og ferdigheter reduserer de individuelle bakgrunnsfaktorene med hele 12,7% av uforklart varians. Dette indikerer at innen disse komponentene er de individuelle bakgrunnsfaktorene av større betydning for variasjonen innad i klasser. Den andre måten å tolke de komposisjonelle forklaringsfaktorene ligger i hvor mye av den uforklarte variansen på nivå 2 reduseres når de individuelle variablene legges til. Det forklarer betydningen elevsammensetningen, etter de tre individuelle variablene, har for variasjon i gjennomsnittet mellom klasser. Det er her de individuelle faktorene er av størst betydning for medborgerskapskompetanse. Eksempelvis slik forklart i tilfellet holdninger til innvandring. Det gjennomgående i tabell 10 er et samspill mellom komposisjonelle og kontekstuelle forklaringsfaktorer der de individuelle bidrar med en noe større redusering av uforklart varians mellom klasser i forhold til de kontekstuelle.

De kontekstuelle forklaringsfaktorene tolkes ut i fra hvor mye uforklart varians reduseres på klassenivå når de kontekstuelle kommer inn i modellen i tillegg til de individuelle. De kontekstuelle forklaringsfaktorene har større relevans enn de individuelle innen politisk tillit og skoledemokratisk deltakelse. Innen tillit reduserer de individuelle forklaringsfaktorene 10% av variasjonen mellom klasser, denne øker til 38% når de kontekstuelle legges til. Det representerer en økning på 18%. De kontekstuelle er også tydelig tilstede for skoledemokratisk deltakelse hvor uforklart varians mellom klasser reduseres fra 6% (komposisjonell effekt) til 18% når de kontekstuelle legges til. Foruten disse komponentene spiller de kontekstuelle variablene andrefiolin sammenlignet med de komposisjonelle. De representerer ofte en betydelig rolle, som innen interesse og samfunnsengasjement, men de komposisjonelle faktorene forklarer mer. Det er også verdt å påpeke at som vist i analysen er det i flere tilfeller kun kommunikasjonsklima som gir signifikante resultater. Til tross dette har de kontekstuelle variablene betydning for variasjonen i medborgerskapskompetansen. Det tyder på at kommunikasjonsklima kan være et sentralt trekk innen demokratisk opplæring.

Det mest gjennomgående funnet i tabell 10 er at det går igjen et samspill mellom kontekstuelle og komposisjonelle forklaringsfaktorer. De bidrar begge i betydningsfull grad til å redusere uforklart varians mellom klasser. I de fleste tilfellene, som eksempelvis kunnskaper og ferdigheter, egenmestring og samfunnsengasjement, reduserer de komposisjonelle variablene uforklart varians med mellom 30-40% og de kontekstuelle bidrar til å øke redusert prosent med omkring 20-30%. Dette indikerer at de komposisjonelle har en større forklaringskraft enn de kontekstuelle, men at de kontekstuelle slettes ikke kan avskrives som sentrale. For å forklare variansen i gjennomsnittet mellom niendeklasser er det av størst betydning hvordan elevsammensetningen er etter henholdsvis kjønn, nasjonal bakgrunn og sosioøkonomisk status. Samtidig er det av betydning hvordan undervisningsmiljøet i klassen er og hvordan klassens gjennomsnitt innen sosioøkonomisk status påvirker konteksten i klassen. Det ser dermed ut til at skolen i en viss grad evner å redusere betydningen av individuelle bakgrunnsfaktorer. På noen områder, som politisk tillit og holdninger til likestilling, evner den også å gjøre en full kompensering. Likevel er det i hovedsak de komposisjonelle forklaringsfaktorene som er av størst betydning for medborgerskapskompetansen til niendeklassinger.

## **5.0 Diskusjon av forklaringsvariabler for medborgerskapskompetanse**

### **5.1 Innledning**

I dette kapittelet vil jeg se funnene fra analysen opp imot tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk. Jeg vil ta et nærmere blikk på alle seks forklaringsfaktorene jeg har trukket inn i analysene, først de komposisjonelle, så de kontekstuelle. I sammenheng med min problemstilling om hvorvidt kontekstuelle forklaringsfaktorer har noen betydning sammenlignet med komposisjonelle viser analysen at de har en betydning, men ikke i like stor grad som individuelle bakgrunnsfaktorer. Mitt hovedfunn ligger dermed i betydningen av de individuelle bakgrunnsfaktorene, da spesielt sosioøkonomisk bakgrunn. Derfor vil noe av hovedfokuset for diskusjonen og avslutningen omhandle elevens sosioøkonomiske bakgrunn sin betydning for medborgerskapskompetansen.

### **5.2 Oppsummering av funn**

Resultatene fra tonivåanalysene i forrige kapittel viste signifikante effekter fra både komposisjonelle og kontekstuelle faktorer. Variansdekomponeringen viste en klar betydning fra kontekstvariablene til tross for svake statistiske sammenhenger ved flere tilfeller i regresjonsanalysene. Likevel er det en tendens til at de komposisjonelle variablene viser en noe større forklaringskraft på variasjonen mellom klasser sammenlignet med de kontekstuelle. En kort oppsummering viser at innen demokratiske holdninger har gutter generelt lavere oppslutning om samtlige mål. Elever med innvandrerbakgrunn viste et noe mer tvetydig resultat med større oppslutning om innvandreres rettigheter, men mindre om likestilling i forhold til majoritetsungdom. Sosioøkonomisk bakgrunn viste positiv effekt på alle tre elementer. Av variablene på klassenivå er det kun sammenheng mellom kommunikasjonsklima og holdninger til likestilling, samtidig har her konteksten størst forklaringskraft. Innen politisk tillit er det kun sosioøkonomisk status som gir en positiv effekt av variablene på individnivå. På klassenivå har både sosioøkonomisk bakgrunn og elevdeltakelse positiv påvirkning. Dette gjenspeiles også i at konteksten har størst forklaringskraft. Innen politisk selvbilde har gutter større selvtillit enn jenter, men det er ingen signifikante forskjeller i egenmestring. Elever med utenlandsk bakgrunn viser både større selvtillit og egenmestring. Sosioøkonomisk status viser positiv effekt på begge. På klassenivå er det kun kommunikasjonsklima som har sammenheng, ved å virke positivt inn på både selvtillit og egenmestring. Forklaringskraften er også noe ulik. Innen selvtillit er det i

hovedsak de komposisjonelle effektene som gir størst forklaringskraft, men innen egenmestring økes prosenten fra de kontekstuelle betraktelig til nesten samme betydning. Innen kunnskaper og ferdigheter er det sammenheng med nesten alle variabler på begge nivå. Gutter skårer lavere enn jenter. Elever med utenlandsk bakgrunn skårer lavere enn majoritetsungdom. Elever med høysosioøkonomisk status gjør det bedre enn elever med lavere. For klassenivåvariablene er det kun sosioøkonomisk status som ikke gir et signifikant utslag. Kommunikasjonsklima har en positiv effekt, mens elevdeltakelse har en noe overraskende negativ effekt. Innen forklaringskraft tyder det til at de individuelle variablene har en del å si både på variasjonen innad i klassen og mellom klasser. De kontekstuelle variablene er også betydningsfulle, men i noe mindre grad enn de komposisjonelle. Engasjement og deltakelse er delt inn i nåtidig og framtidig. Innen nåtidig viser gutter lavere engasjement og deltakelse enn jenter. Elever med utenlandsk bakgrunn viser høyere interesse, engasjement og samfunnsdeltakelse. Sosioøkonomisk bakgrunn har en positiv effekt på samtlige mål. På klassenivå er det ingen effekt fra elevdeltakelse, men kommunikasjonsklima har positiv virkning på både interesse, engasjement og skoledemokratisk deltakelse. Sosioøkonomisk bakgrunn har positiv effekt på interesse og engasjement. De komposisjonelle forklaringsfaktorene har sterkest effekt innen interesse og engasjement, men er i et tydelig samspill med de kontekstuelle. De kontekstuelle har noe mer betydning innen skoledemokratisk deltakelse, mens for samfunnsdeltakelse tyder det på liten effekt fra begge variabelnivåene. Innen framtidig engasjement og deltakelse viser generelt gutter lavere planer enn jenter foruten ulovlig aksjonering, der har de større planer. Elever med utenlandsk bakgrunn viser større planer om deltakelse i samfunnet, politikken og lovlig aksjonering, men de rapporterer noe mindre sannsynlighet for valgdeltakelse i sammenligning med majoritetsungdom. Sosioøkonomisk bakgrunn fortsetter å vise positiv effekt på samtlige mål foruten ulovlig aksjonering hvor det henvises til lavere sannsynlighet sammenlignet med elever med lavere sosioøkonomisk status. For variablene på klassenivå er det noe færre sammenhenger. Det er kun kommunikasjonsklima sin positive effekt på fremtidig samfunnsengasjement og valgdeltakelse som er signifikant. Dette gjenspeiles også i variansdemokoneringsen hvor de komposisjonelle faktorene viser størst forklaring på samtlige mål. De kontekstuelle effektene har likevel en stor betydning innen framtidig valgdeltakelse og politisk aktivitet. For ulovlig aksjonering har de kontekstuelle variablene mest å si for variasjonen mellom klasser, men individvariablene er samtidig av stor betydning for variasjonen innad i klasser.

### **5.3 Komposisjonelle effekter**

De komposisjonelle forklaringsfaktorene viser signifikante effekter innen samtlige komponenter av medborgerskapskompetanse. Dette ble støttet opp under i variansdekomponeringen hvor de komposisjonelle faktorene generelt viser størst forklaringskraft. Faktorer på individnivå ser dermed ut til å være sentralt i forklaringen av variasjonen i niendeklassingers medborgerskapskompetanse. Sosioøkonomisk status er variabelen som skiller seg tydeligst ut ved å ha effekt på samtlige mål i analysen. Samtidig viser også kjønn og nasjonal bakgrunn bemerkelsesverdig effekt på flere mål.

#### **5.3.1 Sosioøkonomisk bakgrunn og medborgerskapskompetanse**

Mitt mest sentrale funn er en sterk betydning fra sosioøkonomisk bakgrunn for hvilken medborgerskapskompetanse elever har i ungdomsskolen. Sosioøkonomisk bakgrunn gjør seg gjeldende på samtlige variabler i alle komponentene i medborgerskapskompetansen målt i denne analysen. Den har en positiv effekt på demokratiske holdninger, politisk selvbilde, politisk tillit, kunnskaper og ferdigheter samt engasjement og deltakelse. Det er kun i tilfellet med ulovlig aksjonering at resultatene viser en negativ effekt. Dermed blir sosioøkonomisk bakgrunn, komponert av foreldres utdanning, yrkesstatus og antall bøker i hjemme, den viktigste forklaringsfaktoren. Analysen tyder på at elever fra hjem med høyere sosioøkonomisk bakgrunn har med seg en bagasje som gir de en større sannsynlighet for suksess også i medborgerskapskompetanse. Det kan komme av ulikt oppvekstmiljø og stimulering i ulike sosiale lag. Familier med høyere sosioøkonomisk status har gjerne en større dedikering i sine barn og overfører i større grad egenskaper relevante for medborgerskapskompetanse som argumentasjon, analytiske ferdigheter og begrepsforståelse (Esping-Andersen, 2007; Bakken, 2009). Foreldrene opptrer også med et mer engasjert medborgerskap og det er trolig en sentral del av elevenes oppvekstvilkår og stimulering. Foreldre med høyere politiske ressurser som utdanning og økonomi har større tillit til partier, deltar i større grad i politiske aktiviteter, har et bedre politisk selvbilde, har større interesse i politikken verden og diskuterer aktuelle saker i større grad (Martinussen, 2003; Waldahl, 2015). Lang utdanning skaper forståelse for kompleksiteter i politikken, betydningen for egen posisjon samt vurderinger for hvordan en kan påvirke (Martinussen, 2003). Dette kommer også til uttrykk hos barn med høyere sosioøkonomisk bakgrunn ved at de viser et større engasjement og deltakelse i ung alder og samtidig uttrykker større planer om engasjement og deltakelse i voksen alder sammenlignet med elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Det ser ut til at foreldre med høyere sosioøkonomisk bakgrunn overfører sin kompetanse og sitt

engasjement til sine barn gjennom en oppvekst med stimulering, overføring av relevante egenskaper og samfunnsaktuelle diskusjoner. Barna tar dette med seg inn i skolen og er dermed bedre utrustet i utviklingen av medborgerskapskompetansen. Samtidig ser det ikke ut til at skolen i særlig grad evner å veie opp for at elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn mangler de samme forutsetningene. Skolen har hatt som mål å være en sosialt utjevnende instans, men som NOVA presiserte i 2009 er det fremdeles ikke satt inn systematiske tiltak som har vist å ha en faktisk utjevnende effekt (Bakken, 2009). Resultatene fra analysen viser at sosial reproduksjon også er gjeldende for medborgerskapskompetanse og demokratisk opplæring. Noen elever ser ut til å komme inn i skolen med bedre forutsetninger som bidrar til å gi de en bedre medborgerskapskompetanse enn elever uten den samme bakgrunnen.

Analysen finner altså en relativt sterk effekt fra sosioøkonomisk bakgrunn på medborgerskapskompetanse. Det burde påpekes at jeg her ikke har undersøkt for indirekte forhold slik tidligere forskning på frafall har antydnet (Markussen, m.fl., 2008). Det er ikke kontrollert for at sosioøkonomisk bakgrunn også kan virke gjennom faktorer som motivasjon, fravær, karakterer, utdanningsambisjoner og innsats. Et godt forhold til skolen gjennom tilstedeværelse og positive holdninger er sentral for elevers læringsutbytte og burde ikke undervurderes i denne analysen heller. Da er det også relevant med hvilke holdning som fremmes hjemme. Boudon (1974) argumenterte for at høyere sosiale klasser legger større verdi i utdanning. En overføring av denne holdningen vil også bidra til et mer positivt forhold til skolen samt større motivasjon for å legge i en ekstra innsats. Samtidig som foreldre vil være mer behjelpelig med større utdannings- og politiske ressurser. Dette er trolig forhold som også har betydning for variasjonen i elevers medborgerskap og blir dermed viktig i en forklaring.

### **5.3.2 Gutter og jenter og medborgerskapskompetanse**

Analysen viste også at kjønn har en betydning for variasjonen i medborgerskapskompetanse. Det mest sentrale funnet innen kjønnsforskjeller er at gutter generelt viser lavere medborgerskapskompetanse sammenlignet med jenter. Tradisjonelt har gutter vært ansett til å ha størst engasjement og deltakelse (Martinussen, 2003; Waldahl, 2015). Kjønnsforskjellen ser nå ut til å være visket bort, og snarere snudd. Analysen viser at jenter på de fleste områder har en bedre medborgerskapskompetanse og er bedre rustet for engasjement og deltakelse i samfunnet. Dette er i samsvar med Martinussen (2003) sin påstand om at likestillingen også har nådd politikkenes verden. En slik endring må ses i sammenheng med samfunnsutviklingen



og forklares gjerne med likestillingspolitikken over den siste generasjonen sammen med økt utdanningsnivå blant kvinner og økt integrering av kvinner i lønnet arbeid (Martinussen, 2003). Samtidig burde det tas i betraktning at Waldahl (2015) viste at menn fremdeles deltar og engasjerer seg mest i voksen alder. Dermed kan det enten tenkes at jenters involvering på niendetrinn kan være en del av et pågående generasjonsskifte. Eventuelt kan det også være mulig at jenters engasjement og deltakelse avtar med alderen til tross større planer.

Til tross lavere skår på de fleste målene av medborgerskapskompetanse viser gutter noe høyere politisk selvtillit. Selvtillit gjennom å tro på egen forståelse og evner er et sentralt stimuli til deltakelse og engasjement (Kahne og Westheimer, 2006; Pasek, m.fl., 2008). Sammen med at det ikke foreligger noen kjønnsforskjeller i interesse for politikk og samfunn burde det muligens kunne forventes at gutter har minst like høy grad av engasjement og deltakelse som jenter, men resultatene viser at jenter har og planlegger større grad av engasjement og deltakelse på samtlige mål. Samtidig er det to unntak. Det første unntaket er deltakelse i politiske aktiviteter, her er det ingen signifikante forskjeller. Det er interessant at jenter i større grad planlegger valgdeltakelse, men at de ikke har noe overtak for politiske aktiviteter som medlemskap i partier og valgkandidatur. Det er blant annet her at menn fremdeles er overrepresentert i voksen alder (Van Der Ros, m.fl., 2010; Thorsen, 2011). Det andre unntaket er at gutter har større planer om ulovlig aksjonering i fremtiden. Dette til tross for at jenter er mer tilbøyelige for å delta i lovlige aksjoner som voksen. Dermed ser det ut til at jenter har et større engasjement og vilje til å nå fram med sine meninger, men de er i langt mindre grad enn gutter villige til å krysse loven for å nå målet sitt. I henhold til kunnskaper og ferdigheter viser jenter et tydelig overtak. Dette kan være relatert til både gutters argumenterte svakere forhold til skolen gjennom dårligere motivasjon, og at skolen ikke er i stand til å møte gutters forutsetninger like godt som jenters (Nordahl, 2007; Bakken, m.fl., 2008). Det kan tenkes at jenters fordeler innen kunnskaper og ferdigheter kan være en sentral mekanisme til deres høyere grad av deltakelse, siden kunnskaper om politisk virke og påvirkningskanaler sammen med evne til rasjonelle valg er en forutsetning for meningsfylt deltakelse (Solhaug, 2003). Til slutt burde det også påpekes at gutter viser vesentlig mindre oppslutning til demokratiske holdninger sammenlignet med jenter. Sammenhengen er særdeles sterk når det kommer til holdninger til likestilling. Det er ikke nødvendigvis overraskende at jenter støtter mer opp om kvinners rettigheter enn gutter med tanke på at det i første rekke omhandler dem. Det som er verdt å merke seg her er den relativt høye effekten som framtrer. Det kan stilles spørsmålstegn til hvorfor unge gutter i så stor grad viser lavere oppslutning. På den andre

siden kan dette være en holdning som gjerne endres gjennom modenhet og senere utdanningsløp.

### **5.3.3 Nasjonal bakgrunn**

Utenlandsk opprinnelse har en tvetydig sammenheng med medborgerskapskompetanse. Hovedfunnet innebærer at elever med innvandrerbakgrunn har en høyere grad av engasjement og deltakelse, men skårer dårligere innen kunnskaper og ferdigheter relevante for medborgerskapskompetanse. For det første viser de høyere nåtidig og framtidig engasjement og deltakelse i politikken og samfunnet. Det foreligger noen unntak på enkelte mål, de viser mindre planer om valgdeltakelse i forhold til majoritetsungdom og det er ingen sammenheng til ulovlig aksjonering. Foruten disse vipper engasjement og deltakelse i fordel elever med utenlandsk opprinnelse. Det er vanskelig å si noe om hvorfor innvandrerungdom er mer engasjert. Det kan være relatert til at noen elever har opprinnelse i land med politiske problemstillinger de er engasjert i og som overføres til en mer generell politisk interesse. Ses det i sammenheng med innvandreres medborgerskap i voksen alder, der innvandrere er generelt underrepresentert ved både valgurnene, i politiske partier og i organisasjoner (Barstad, 2006; Wiggen og Aalandslid, 2014), kan analysen tolkes på to måter. Enten kan dagens innvandrerungdom være en del av et generasjonsskifte med høyere grad av deltakelse og engasjement. Eller dette kan være noe som ofte snur etter hvert som elevene blir eldre. Altså at planene ikke blir til virkelighet og engasjementet ebber ut av ulike årsaker.

Tvetydigheten ligger i at elever med innvandrerbakgrunn skårer betraktelig lavere på kunnskaper og ferdigheter. Dette til tross høyere motivasjon, innsats på skolen (Bakken, 2003; Rambøll management, 2009) og høyere interesse i politikk og samfunn. Det kan ha sammenheng med at minoritets elever opplever en dobbel utfordring i skolen. I tillegg til å lære kunnskapsmål må de også håndtere norskspråket. Hvis norsk ikke er morsmålet er gjerne innlæring mer utfordrende og tidkrevende. Det kan tenkes at det er utfordringer i møte med skolen og skolens vektlegging av norsk som gjør at de skårer dårligere på kunnskaper og ferdigheter til tross større engasjement og deltakelse (Loona, 2001; Bakken, 2003; Rydland, 2007). Sosioøkonomisk bakgrunn er også en relevant faktor. Minoritets elever har statistisk dårligere utdanningsrelevante ressurser i hjemmet som økonomi, foreldres utdanning og tilgang til bøker. Tidligere forskning har tillagt disse strukturelle faktorene stor betydning i å forklare variasjonen i skolerresultater mellom majoritets- og minoritets elever (Bakken, 2003). I denne analysen er sammenhengen mellom utenlandsk bakgrunn og medborgerskaps-

kompetanse kontrollert for sosioøkonomisk bakgrunn. Dermed er det ikke sosioøkonomisk status alene som skaper skille i kunnskaper og ferdigheter i medborgerskap. Nasjonal bakgrunn har en forklaringseffekt i seg selv. Til tross lavere kunnskapsskår viser elever med innvandrerbakgrunn et bedre politisk selvbylde gjennom større selvtillit og større grad av egenmestring. Det er mulig at dette er relatert til større innsats på skolen i forhold til majoritetsspråklige og de dermed opplever en større forståelse og evne til å framlegge sine meninger. Det kan også ha sammenheng med rapportert større engasjement, interesse og deltakelse. Altså at de gjennom deltakelse i politiske aktiviteter og diskusjoner får erfaringer og opplever mestring som videre resulterer i større grad av opplevd forståelse og tro på egne evner. Innvandrerbakgrunn gir også et dobbelt uttrykk innen demokratiske holdninger hvor elever med utenlandsk bakgrunn viser høyere oppslutning om innvandreres rettigheter, men lavere oppslutning om holdninger til likestilling sammenlignet med majoritetsungdom. Det er ikke nødvendigvis overraskende at elever med utenlandsk bakgrunn er mer positive til innvandreres rettigheter. Det er i fremste rekke dem selv rettighetene omfatter. At de viser lavere oppslutning om likestilling er trolig relatert til kultur, tradisjoner og religion.

Nasjonal bakgrunn viser tydelig kompleksiteten til medborgerskapskompetanse. Noen faktorer kan være i positiv relasjon til noen komponenter mens andre faktorer kan være i negativ relasjon til andre komponenter. Jeg har ikke tatt høyde for variasjonen innad i gruppen innvandrerungdom. Det er en heterogen gruppe med store variasjoner. Siden analysen har vist tvetydighet i at nasjonal bakgrunn har positiv sammenheng med engasjement og deltakelse, men negativ sammenheng med kunnskaper og ferdigheter er det behov for nærmere undersøkelse av variasjonen blant innvandrerungdom. Relevante faktorer som i tidligere forskning har vist seg betydningsfullt kan være hvilket språk som snakkes i hjemmet (Mikkelsen, m.fl., 2011). Trolig er det i noen hjem kun en forelder som ikke er født i Norge, men det betyr ikke at elevens morsmål og hvilket språk det snakkes i hjemmet ikke er norsk. For det andre skilles det ikke mellom geografisk tilhørighet. Om det er nordisk, vestlig eller ikke-vestlig bakgrunn har også viste seg relevant for medborgerskapskompetanse, spesielt kunnskaper og ferdigheter (Mikkelsen, m.fl., 2011). Til slutt er det heller ikke tatt hensyn til om det er første generasjons, altså om en eleven selv er født utenfor Norge, eller om eleven er norskfødt med minst en forelder født i utlandet (Mikkelsen, m.fl., 2011). Alle disse faktorene kan tenkes å ha innflytelse på analysen og er viktig å ta høyde for i mine tidligere resonneringer.

## 5.4 Kontekstuelle effekter

De kontekstuelle forklaringsfaktorene kan ikke avskrives som betydningsfulle for medborgerskapskompetansen. Til tross noe sterkere forklaringskraft fra de komposisjonelle variablene har spesielt kommunikasjonsklima og tidvis gjennomsnittlig sosioøkonomisk status i klassen en betydelig forklaringsandel i variasjonen til niendeklassingers medborgerskapskompetanse. På den andre siden var det noe overraskende mindre effekt fra elevdeltakelse hvor det kun var positiv sammenheng med politisk tillit og negativ sammenheng med kunnskaper og ferdigheter.

### 5.4.1 Elevmedvirkning

All teori, tidligere forskning, samt lov- og læreplanverk støtter opp om elevmedvirkning som sentralt i en demokratisk opplæring. Elevene har krav på medvirkning (Opplæringsloven, 1998) og det ligger i skolens premisser at erfaring med demokratiske prosesser skal gi elevene forståelse for viktigheten av et aktivt medborgerskap. De skal også ha innflytelse over egen skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Elevmedvirkning ligger nært til opplæring *gjennom* demokrati, som fremhevet av Berge og Stray (2012), hvor elevene får erfaringer med å selv delta. Elevmedvirkning i min analyse viser noe uforventede resultater. For det første finner jeg få tilfeller der elevmedvirkning har en effekt på medborgerskapskompetanse. For det andre er det en positiv effekt på politisk tillit i klasser hvor elever opplever høyere grad av medvirkning. En naturlig forklaring kan være at når elever opplever at deres meninger blir tatt hensyn til i avgjørelser føler de også en tillit til skolen. En tillit som lett kan overføres til andre samfunnsinstitusjoner. På den andre siden er det en svak negativ sammenheng mellom elevdeltakelse og kunnskaper og ferdigheter. En forklaring kan være at medbestemmelse ikke nødvendigvis gir kunnskaper om områder fokusert på i oppgaveheftet. Selv om elevene har blitt tatt hensyn til eller deltatt i beslutninger i skolehverdagen betyr ikke det at de har lært viten om rettigheter, prinsipper som likhet og mangfold eller påvirkningskanaler i politikken. Medvirkning gir heller ikke nødvendigvis evne til å bruke kunnskap gjennom resonnering, analysering og argumentasjon slik det måles i undersøkelsen. Det er altså ikke nødvendigvis en kausalitet fra medvirkning til kunnskaper og ferdigheter, dermed er det ikke forutsatt det burde være en positiv effekt fra elevmedvirkning på kunnskaper og ferdigheter relevant for medborgerskapskompetanse.

At jeg ikke finner tydelige resultater mellom elevmedvirkning og medborgerskapskompetanse er i strid med relatert forskning og dermed noe overraskende. Det kan ses i sammenheng med

flere faktorer. For det første kan det være relatert til hvordan medvirkning her måles. Jeg har vektlagt i hvilken grad elever føler innflytelse, gjennom å bli tatt hensyn til i bestemmelser, på ulike områder. I stedet for å fokusere på om skolen legger opp til elevmedvirkning tas det utgangspunkt i om elevene faktisk opplever å ha påvirkning og om deres meninger blir lyttet til, noe NOU 2011:20 fremhever som viktig. Frøyland (2011) påpeker at formuleringen ”å bli tatt hensyn til”, slik spørreskjemaet er formulert, fanger inn en relativt begrenset form for innflytelse. Han legger en større tiltro til formuleringer om elevers faktiske medbestemmelse innen spesifikke situasjoner, altså i hvilken grad er elever med å bestemmer framfor å kun bli tatt hensyn til. Min spørsmålsformulering fra ICCS med fokus på at meninger blir tatt hensyn til gir en relativt høy opplevelse av innflytelse sammenlignet med undersøkelser med fokus på deltakelse i bestemmelser. Elevundersøkelsen fra 2009 sammen med kommunale ungdomsundersøkelser og Norges rapport om arbeidet med FNs barnekonvensjon er eksempler med fokus på bestemmelsesdeltakelse. De viser at norske elever opplever liten grad av innflytelse på sentrale elementer i sin skolehverdag som lekser, innhold i undervisningen, hva som skjer i timene og selve undervisningssituasjonen (Sletten, 2001; Ødegård, 2001; Vestel m.fl., 2003; Frøyland, 2011). Sandbæk og Einarson (2008) trekker kun fram én skole hvor ukeplaner og arbeidsplaner utarbeides i felleskap mellom lærere og elever. Det kan med dette som utgangspunkt tenkes at fokuset på å bli tatt hensyn til i avgjørelser blir for snevert sammenlignet med faktisk medbestemmelse. Det er mulig at å bli tatt hensyn til ikke er tilstrekkelig til å kunne fungere som modell for demokrati eller ikke er bredt nok til at elevene får erfaringer med demokratiske prosesser hvis de ikke faktisk deltar i beslutningsavgjørelsene. Mikkelsen (2011a) påpeker noen mulige utfordringer med hensynsbegrepet. Formuleringen kan bli noe krevende for niendeklassinger å definere. Samtidig er niendeklassinger i en fase hvor puberteten påvirker atferden som kan gi et behov for sterkere styring fra lærere og skolen. Dette støttes opp ved at elever på videregående opplever større grad av innflytelse enn elever på ungdomsskolen (Sletten, 2001). Ungdomsskolen har gjerne strengere tøyler sammen med flere obligatoriske aktiviteter og mindre valgfrihet i fag, som kan føre til mindre opplevelse av innflytelse på skolehverdagen (Sletten, 2001). Effekten av elevmedvirkning kan dermed være større og signifikant på flere områder av medborgerskapskompetanse lengre ut i skolegangen. Både Mikkelsen (2011a) og Frøyland (2011) hevder det er store rom for forbedringer i norsk skole for å drive elevmedvirkning. NOU (2011:20) stiller seg også kritiske til hvorvidt elever faktisk har medvirkning i sin skolehverdag. Muligens kan det være behovet for større grad av medvirkning som skaper få sammenhenger mellom elevmedvirkning og medborgerskap i denne analysen.

#### **5.4.2 Kommunikasjonsklima**

Kommunikasjonsklima er den variabelen på klassenivå som viser størst effekt på medborgerskapskompetanse. Dette støttes opp i variansdekomponeringen av de avhengige variablene hvor det vises betydningsfull forklaringskraft fra konteksten også når kun kommunikasjonsklima er signifikant. Fokus på dialog og meningsdannelse gir positive effekter innen samtlige komponenter foruten politisk tillit. Hvorfor politisk tillit ikke gir utslag er muligens relatert til at diskusjon og meningsdannelser kan bidra til å gjøre elevene mer kritiske. Bruk av dialog om politiske saker som ikke fremmer tillit til partier, politikere eller institusjoner kan være en påvirkningskilde her. Analysen viser også svake sammenhenger til demokratiske holdninger. En ser kun korrelasjon til holdninger til likestilling. Det er bemerkverdig at samme effekt ikke gjelder for holdninger til innvandring. Det er også bemerkelsesverdig at fokus på dialog og meningsdannelse ikke gir positiv effekt på demokratiske verdier som ytringsfrihet. Derimot har kommunikasjonsklima særs effekt innen engasjement og deltakelse hvor analysen viser positiv effekt på seks av ni mål. Det kan ha sammenheng med Witteks (2012) argumentasjon om at dialog gir god øvelse på deltakelse og viser verdien i samfunnsengasjement. Gjennom en undervisning der elevene blir nødt til å engasjere seg, lytte til andres forståelse, bidra ved å sette ord på egen forståelse, argumentere og reformulere sine oppfatninger ser det ut til at det skapes engasjement og interesse for samfunnsaktuelle og politiske saker. Interesse og engasjement er videre en forutsetning for og stimuli til deltakelse (Limber og Kaufman, 2002). Dette støttes opp ved at elever i klasser som fokuserer på et åpent kommunikasjonsklima også viser større grad av deltakelse nå og i sine framtidsplaner. Det kan også tenkes at åpent kommunikasjonsklima bidrar til ferdigheter nyttige i politisk samfunnsdeltakelse, eksempelvis argumentasjon, bruk av kunnskap og resonering. Dette kan også ses i komponenten kunnskap og ferdigheter, hvor kommunikasjonsklima har en relativt sterk positiv effekt. Oppgaveheftet fokuserte på ferdigheter som bruk av kunnskap, resonering og argumentasjon og det har trolig elever i klasser med åpne kommunikasjonsklima dratt nytte av. Det kan også tenkes at innenfor kunnskaper og ferdigheter kan kommunikasjonsklima sin positive effekt på interesse vært viktig. Interesse for stoffet skaper motivasjon og motivasjon er en sentral læringskomponent (Bakken, 2003). Videre har kommunikasjonsklima en positiv effekt på politisk selvbylde. Ved å samtale, ta stilling til saker og uttrykke sine meninger vil trolig elever oppnå økt selvbylde til egen forståelse av samfunnsaktuelle og politiske saker, samt større tiltro til egne evner om å legge fram sitt synspunkt gjennom ulike kanaler. Sammenhengen vil formodentlig være mest

relevant hvis elevene opplever mestring i dialogen i klasserommet og positive vurderinger fra lærer.

I analysen står i flere tilfeller kommunikasjonsklima som eneste signifikante variabel på klassenivå. Til tross i disse tilfellene så viser variansdekomponeringen tydelige betydninger fra konteksten. For eksempel i tilfellet holdninger til likestilling er kommunikasjonsklima mer betydningsfullt enn de individuelle variablene til sammen. Sammen med at kommunikasjonsklima er den variabelen på klassenivå som gir mest utslag i tonivåanalysene, indikerer dette at kommunikasjonsklima muligens er den mest sentrale variabelen fra konteksten slik det er målt i denne analysen. Det tyder samtidig på at fokus på åpen dialog i en trygg atmosfære i klasserommet kan være av sentralitet for opplæring til demokratisk medborgerskap.

### **5.4.3 Sosioøkonomisk status på klassenivå**

Analysene i forrige kapittel viser at betydningen til sosioøkonomisk status på klassenivå er noe begrenset. Fordelene av å gå i klasse med et høyt gjennomsnitt for sosioøkonomisk status har betydning for politisk tillit og nåtidig interesse og engasjement i politikk og samfunn. At elever uavhengig egen bakgrunn opplever større interesse og engasjement av å gå i klasse med et større antall elever med høyere sosioøkonomisk status er trolig relatert til korrelasjonen mellom sosioøkonomisk status på individnivå og engasjement og deltakelse. Når flere i klassen er interessert og engasjerer seg ser det ut til å smitte over på elever som ikke har de samme forutsetningene og politiske ressursene i eget hjem. Engasjement handler om å snakke med familie og venner om samfunnsaktuelle problemstillinger og saker, og det er dermed naturlig å tenke at flere samtaler om det politiske bildet kan ha en smittende effekt på elever som ikke nødvendigvis samtaler i like stor grad om det samme hjemme. Ved å eksponeres av venner vil trolig engasjementet og interesse øke uavhengig egen bakgrunn. Engasjementet og interessen regnes gjerne som forutsetning for og stimuli til deltakelse (Limber og Kaufman, 2008). Den smittede effekten ser ikke ut til å overføres til faktisk deltakelse. Elever med høyere sosioøkonomisk status fortsetter å delta mer uten at det påvirker resten av klassen. Sosioøkonomisk klassegjennomsnitt har heller ingen betydning for elevenes planer i framtiden. Altså er resultatene til en viss grad i overensstemmelse med Ekman og Zetterberg (2010). Å være i klasse med en høy andel ressurssterke elever virker til en viss grad å styrker egne ressurser uavhengig bakgrunn. Interesse og engasjement økes, men det overføres ikke nok politiske ressurser til å betydningsfullt utløse aktiv deltakelse, verken i nåtid eller planlagt framtid. Videre har sosioøkonomisk status en effekt på politisk tillit. Det

kan se ut til å også være en smittende effekt her. Elever med høyere sosioøkonomisk status har en høyere tillit til politisk samfunnsinstitusjoner som de ser ut til å overføre til resten av klassen. Dette kan muligens skje gjennom tidligere nevnte engasjement og samtaler. Jevnaldrende har i det moderne samfunnet fått en stor betydning. Unge tilbringer mesteparten av sin tid med jevnaldrende og relasjonsstrukturen gir en jevnaldrende en spesiell tyngde i sosialiseringprosessen (Frønes, 1998). Ungdomsskoleelever har dermed stor påvirkningskraft på hverandre og det er trolig at når flere engasjerer seg, interesserer seg og har politisk tillit vil dette kunne påvirke andre elevers perspektiv uavhengig bakgrunn. Analysen viser ingen kunnskapsmessige fordeler av å gå i klasse med et høyt sosioøkonomisk gjennomsnitt slik Mikkelsen, m.fl. (2011) hevdet. Det er vanskelig å si hvorfor jeg får noe uventede resultater her. Det kan tenkes at verken ferdigheter som argumentasjon og resonering, eller kunnskaper om demokratiske prinsipper og systemer overføres mellom elever i stor nok grad til å gi uttrykk i analysen. Dermed kan mye av ekstra kunnskaper og ferdigheter hos elever med høyere sosioøkonomisk status være noe de har ervervet hjemmefra.



## 6.0 Konklusjon og avslutning

I denne studien har jeg sett på følgende problemstilling:

*Hva forklarer variasjonen i niendeklassingers medborgerskapskompetanse?*

Utgangspunktet har vært skolens samfunnsmandat til demokratisk opplæring. Læreplaner og Opplæringslova stedefester at opplæringen skal forankres i og fremme demokratiske holdninger og verdier, stimulerer til samfunnsansvar, demokratisk deltakelse og medborgerskap (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet; 2011; 2013). Gjennom et utvalg av teori og tidligere forskning på området har jeg sett på problemstillingen i lys av et sett med komposisjonelle variabler på individnivå og et sett med kontekstuelle variabler på klassenivå. Tidligere skoleforskning har ofte vektlagt betydningen av hjemmet og hva elevene bringer med seg inn i skolen som avgjørende for deres suksess (Bakken, 2009). Skolen har ved flere anledninger vist problemer med å veie opp for elevers ulike ressurser. Jeg har tatt med meg dette inn i demokratisk opplæring og sett på hvordan elevenes bakgrunn og skolens praksiser bidrar til å forklare variasjonen i norske niendeklassingers medborgerskapskompetanse. I hvilken grad har de kontekstuelle variablene effekt på medborgerskapskompetansen, eller er det heller slik at den i hovedsak avgjøres av individuelle komposisjonelle variabler?

I analysen kommer kompleksiteten i medborgerskapsbegrepet tydelig fram. Noen faktorer er i positiv korrelasjon med enkelte komponenter, men i negativ eller usignifikant med andre. De komposisjonelle og de kontekstuelle effektene har ulik betydning og ulik forklaringskraft for de ulike komponentene. Siden medborgerskapskompetanse ikke er et endimensjonalt begrep, men har flere aspekter og ulike idealer avhengig av nasjonal og demokratisk kontekst var det heller ikke forventet at en forklaringsfaktor skulle dekket hele medborgerskapskompetansen – men samlet sett bidrar hele min analyse til mulige forklaringer for noe av variasjonen mellom niendeklassinger. Den er langt fra heldekkende, spesielt for variasjonen innad i klasser og for elevers fremtidig planer om engasjement og deltakelse, her er det rom for videre forskning.

De komposisjonelle variablene har vist seg gjeldende innen samtlige mål. Sosioøkonomisk bakgrunn skiller seg ut til å være faktoren med størst betydning gjennom å være signifikant gjeldende på samtlige mål. Dermed kan hypotese 4 så langt bekreftes. Elevers ressurser hjemme ser ut til å være av stor betydning for deres medborgerskapskompetanse. Ulik

stimulering og overføring av relevante egenskaper i tråd med Esping-Andersen (2007) og Bakken (2009) kan være en forklaring her. Gutter har i min analyse generelt en dårligere medborgerskapskompetanse sammenlignet med jenter og hypotese 2 kan bekreftes. De viser dårligere demokratiske holdninger, dårligere kunnskaper og ferdigheter og lavere engasjement og deltakelse. Gutter har likevel en bedre selvtillit enn jenter. Foruten troen på egen politisk forståelse ser det altså ut til at likestillingen også har nådd medborgerskapskompetansen. Samtidig virker det til at gutter kan ha noe større utfordringer i møtet med skolen og dens virke slik eksempelvis Nordahl (2007) argumenterer. Utenlandsk bakgrunn har en sammensatt forklaring på medborgerskapskompetanse. Elever med innvandrerbakgrunn viser høyere oppslutning til innvandreres rettigheter, men lavere oppslutning til likestilling. Trolig har dette en sammenheng med kultur og tradisjon, samt egen posisjon i samfunnet. Videre viser de høyere engasjement og deltakelse sammenlignet med majoritetsungdom. Med tanke på at den voksne generasjonen av innvandrere har lavere deltakelse enn majoriteten kan resultatet enten tolkes mot et generasjonsskifte blant innvandrerbefolkningen eller at engasjementet og deltakelsen er noe som minker med alderen av ulike årsaker. De viser også høyere selvtillit og egenmestring. Dette kan de ha oppnådd gjennom større grad av deltakelse og dermed erfaringer. Tvetydigheten ligger i at elever med innvandrerbakgrunn skårer dårligere innen kunnskaper og ferdigheter. Jeg har sett dette i sammenheng med en mulig dobbel utfordring i skolen. Elever med innvandrerbakgrunn trenger ikke kun å møte utfordringer med lærestoffet, men også med undervisningsspråket. Det er her viktig å påpeke at jeg ikke har tatt høyde for variasjonen blant innvandrerungdom. Trolig vil det være store forskjeller innad i medborgerskapskompetanse, da det er en gruppe med stort mangfold. Eksempelvis er det grunn til å tro at hvilket språk det snakkes hjemme, opprinnelseslandets nærhet geografisk og kulturelt, og hvorvidt elevene er første- eller andregenerasjonsinnvandrere vil trolig vise skillelinjer innad blant innvandrerungdom. Her får vi altså noe ulikt resultat for hypotese 3. Den bekreftes innen kunnskaper og ferdigheter, men avbekreftes på de andre komponentene. Dekomponering av uforklart varians i de avhengige variablene viser noe ulik betydning fra de individuelle bakgrunnsvariablene på variasjonen innad i klassen. De har en større betydning på variasjonen av kunnskaper og ferdigheter innad i klasser med en reduksjon av uforklart varians på 12,7%. Den viser også høy forklaringskraft innen holdninger til likestilling og framtidig valgdeltakelse. De individuelle bakgrunnsfaktorene har likevel størst forklaringskraft på variasjonen mellom klasser. Hvordan klasser er sammensatt etter kjønn, nasjonal bakgrunn og sosioøkonomisk bakgrunn er av stor betydning for klassens gjennomsnittlige medborgerskapskompetanse. Analysene tyder også på at det nettopp er

denne komposisjonelle effekten som er av størst betydning for medborgerskap, mer enn de kontekstuelle. Dette er også mitt hovedfunn for problemstillingen. Funnet burde ses i sammenheng med tidligere forskning rundt hvor avgjørende individuelle bakgrunnsfaktorer er, og hvilke vansker skolen har med å veie opp for de. Med utgangspunkt i de komposisjonelle variablene blir dermed min hovedhypotese (H1) delvis bekreftet; de individuelle bakgrunnsfaktorene er av størst betydning for elevers medborgerskapskompetanse, men det betyr ikke at de kontekstuelle er uten betydning. Analysen viser at det ikke alene er de komposisjonelle som er avgjørende.

Elevmedvirkning er den av de kontekstuelle variablene som ga et mest overraskende resultat. Hypotesen om en positiv sammenheng til medborgerskapskompetanse (H6) ble kun bekreftet for komponenten politisk tillit. Videre foreligger det ingen signifikante sammenheng. Innen kunnskaper og ferdigheter var sammenhengene negativ. Det er mulig at det kan ses i sammenheng med at elevmedvirkning ikke nødvendigvis fremmer direkte kunnskaper om eksempelvis politiske systemer eller rettigheter. Manglende sammenheng er avvikende i forhold til tidligere forskning og teori. En mulig årsak til dette kan ligge i spørsmålsformuleringen ”å bli tatt hensyn til”. Frøyland (2011) er blant de som har kritisert dette fokuset. Hensyn kan bli for snevert og fanger ikke nødvendigvis inn faktisk elevdeltakelse og medbestemmelse. Å delta i en bestemmelsesprosess er noe mer enn å bli tatt hensyn til. Det kan tenkes å kun bli tatt hensyn til ikke er tilstrekkelig til å fungerer som modell for demokrati eller gi reelle erfaringer med demokrati, og dermed uteblir resultatene i dette tilfellet. Det kan også ha sammenheng med at ungdomsskolen og –tiden er en periode hvor tøylene gjerne er litt strammere, og derfor er graden av medbestemmelse liten i denne perioden. Kommunikasjonsklima er faktoren på klassenivå som har vist seg mest betydningsfull. Fokus på dialog og meningsdannelse gir positive effekter innen samtlige komponenter foruten politisk tillit. Særlig den positive sammenhengene med engasjement og deltakelse støtter opp om Wittek (2012) sitt fokus på at dialogundervisning gir øvelse på deltakelse, samt viser nytten av den. Det stimulerer også til utvikling av ferdigheter som argumentasjon, resonering og bruk av kunnskap i diskusjon. At dialog også krever at elever engasjerer seg kan bidra til interesse, som er en viktig motivasjonsfaktor i læringsprosesser (Bakken, 2003). Sosioøkonomisk status på klassenivå er en noe begrenset forklaringsfaktor innen medborgerskapskompetanse. Den gjør seg gjeldene innen politisk tillit og interesse, deltakelse og engasjement. I sammenheng med Frønes (1998) sin argumentasjon om viktigheten av jevnaldrenes betydning kan det tenkes at elever lett påvirker hverandre. Særlig

når de går i klasser med flere elever fra hjem som gjerne statistisk preges av høyere politisk engasjement. Likevel må det tas i betraktning at det ikke ser ut til at smittet engasjement fører til faktisk økt deltakelse. Det er heller ingen kunnskapsmessige fordeler av å gå i klasse med et høyt sosioøkonomisk gjennomsnitt. Dermed må noe av hypotese 4 avbekreftes, selv om det er en del fordeler av å gå i klasse med et høyt sosioøkonomisk gjennomsnitt gjelder dette ikke for kunnskap og ferdigheter relevante for medborgerskapskompetanse. Dekomponeringen av uforklarte varianser viser tydelige forklaringseffekter fra de kontekstuelle variablene. Konteksten gjør seg særlig gjeldende innen holdninger til likestilling, politisk tillit og skoledemokratisk deltakelse. Innen disse målene er det konteksten som er den største forklaringsfaktoren. Videre tyder resultatene på et større samspill innen demokratiske verdier, kunnskaper og ferdigheter, egenmestring, interesse, samfunnsengasjement, fremtidig valgdeltakelse og politisk aktivitet. Her har de komposisjonelle effektene gjerne en noe større forklaringskraft, men de kontekstuelle variablene er ikke langt under. Med andre ord er begge sentrale for å forklare variasjonen innen de fleste komponentene.

På forskningsspørsmålet *”har de kontekstuelle faktorene noen effekt på elevenes medborgerskapskompetanse eller er det heller slik at det i hovedsak bestemmes av individuelle bakgrunnsfaktorer?”* støtter analysen opp om et samspill. Innen alle komponenter er det relativt høye forklaringsprosenten på variasjonen mellom klasser fra både de komposisjonelle og de kontekstuelle faktorene. Deres effekter gjenspeiler kompleksiteten i medborgerskapsbegrepet. På noen komponenter har den ene overtaket, mens på andre komponenter er det den andre. Det er samtidig ikke til å stikke under en stol at jevnt over har de individuelle bakgrunnsfaktorene et overtak. Dermed ser det ut til at de er mest avgjørende for elevers medborgerskapskompetanse, spesielt sosioøkonomisk status.

For forskningsspørsmålet om hvorvidt skolen har en lik effekt på alle elever eller om resultatet snarere handler om hva de har med seg hjemmefra tyder analysen på at skolen fremdeles ikke har funnet en god løsning på å kompensere for elevers ressurser hjemmefra. Elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn gjør det bedre enn elever med lavere sosioøkonomisk status, jenter gjør det bedre enn gutter og elever med innvandrerbakgrunn har dårligere kunnskaper og ferdigheter enn majoritetsungdom. Her er det verdt å igjen trekke fram sentraliteten til sosioøkonomisk bakgrunn som er den mest sentrale forklaringsfaktorene fra analysen. Alle elementene i medborgerskapskompetansen viser en positiv effekt fra elevers hjem og ressurser. Dette indikerer en form for sosial reproduksjon innen

medborgerskap som skolen er den del av framfor å evne å veie opp for. Bourdieu (2011) er blant de som har argumentert for at elevers bakgrunn veier mer enn hva skolen evner å kompensere for. Hjem med høyere sosioøkonomisk status overfører til sine barn disposisjoner som språk, atferd og kunnskap om kultur, deriblant politikk og samfunnsliv. Dette er evner som gir uttelling i skolen og medborgerskapskompetansen. Elever fra hjem med lavere sosioøkonomisk status har i mindre grad fått overført de samme disposisjonene, og har dermed ikke de samme forutsetningene for demokratisk opplæring. Dette er en utfordring skolen har hatt problemer med å finne virkende tiltak for lenge (Bakken, 2009), og problemet ser ut til å vedvare også innen demokratisk opplæring.

Det foreligger noen mulige feilkilder det burde tas hensyn til i analysen. For det første er det viktig å ta i betraktning at undersøkelsen utføres på ungdommer og inkluderer kun deres planer for framtidig deltakelse. Det er ingen sikkerhet i hvordan de vil opptre som medborgere i voksen alder. Som Martinussen (2003) påpeker er politisk deltakelse og engasjement avhengig av blant annet utdanningsnivå, organisasjonstilknytning og økonomiske ressurser. Dette er elementer niendeklassingene har til gode å erverve. Deres holdninger er også i en dannelsesfase og kan være raskt endrende eller inkonsistente (Hellevik, 2001; Fjeldstad, 2011). Dermed gir undersøkelsen kun et øyeblikksbilde over elevers medborgerskapskompetanse og demokratisk opplæring.

Ses analysen i sammenheng med demokratisk opplæring i skolen er det noen funn som kan trekkes fram. Spesielt sentralt står da effekten av et åpent kommunikasjonsklima. Undervisning med fokus på dialog, ytringer, meningsdannelse, diskusjon og flersidighet har en positiv effekt på medborgerskapskompetanse. Ved flere tilfeller i analysen står kommunikasjonsklima som eneste signifikante variabel på klassenivå, likevel er det en relativt høy forklaringskraft fra konteksten i variansdekomponeringen. Det tyder på at kommunikasjonsklima kan være et velfungerende middel i demokratisk opplæring. I videre forskning kunne det vært interessant å se nærmere på i hvor stor grad dette vektlegges i skolen. Videre er det interessant at elevdeltakelse her ikke gir utslag. Om dette kommer av en snever spørsmålsformulering hvor kravet til deltakelse må økes til faktisk medbestemmelse og ikke bare hensyn vil det kunne regnes som sentralt for demokratisk opplæring og videre forskning.



## Litteraturliste

- Bakken, A. (2003). *Minoritetspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport nr. 15/03. Oslo: NOVA
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, minoritetsstatus og kjønn like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Rapport nr. 8/09. Oslo: NOVA
- Bakken, A., Borg, E., Hegna K. og Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.* Rapport nr. 4/08. Oslo: NOVA
- Barstad, A. (2006). Sosial deltaking. Flere vennskap og stabil organisasjonsdeltaking. *Samfunnsspeilet*, 5-6. Hentet 19.05.15 fra: <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/flere-vennskap-og-stabil-organisasjonsdeltaking>
- Berge, K. L. og Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget
- Blekesaune, A., Elvestad, E. og Aalberg, T (2012). Tuning out the World of News and Current Affairs – An Empirical Study of Europe’s Disconnected Citizens. *European Sociological Review*, 28 (1), 110.126.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality.* New York/London: John Wiley
- Bourdieu, P. (2003). Cultural Reproduction in Social Reproduction. I Jarvis, P. og Griffin, C. (red.) *Adult Education – Viewed From the Disciplines.* London: Routledge
- Bourdieu, P. (2011[1986]). The forms of capital. I Szeman, I og Kaposy, T. *Cultural Theory: An Anthology.* Sussex: Wiley-Blackwell
- Brese, F., Jung, M., Mirazchyski, P., Schulz, W. og Zuehlke, P. (2011a). *ICCS User Guide for the International Database. Supplement 1.* Amsterdam: IEA
- Brese, F., Jung, M., Mirazchyski, P., Schulz, W. og Zuehlke, P. (2011b). *ICCS User Guide for the International Database. Supplement 2.* Amsterdam: IEA

- Brese, F., Jung, M., Mirazchyski, P., Schulz, W. og Zuehlke, P. (2011c). *ICCS User Guide for the International Database. Supplement 3*. Amsterdam: IEA
- Broady, D. & Palme, M. (1989): Pierre Bourdieus utdannings sosiologi. I: Thuen, H. & Vaage, S. (red.), *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget
- Børhaug, K. (2008). Elevrådet som politisk oppseding. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2, (2). 7-24.
- Ekman, J. og Zetterberg, P. (2010). Vad forklarar fjortenåringers medborgerkompetens? I Amnå, E. og Englund, T. (red.) *Skolor som politiska arenor. Medborgerkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket
- Esping-Andersen, G. (2007). *Investing in Children and their Life Chances*. Universitat Pompeu Fabra, Paper prepared for the Fundacion Carolina International Workshop 'Welfare State and Competitively'. Madrid April 26-27.2007. Revidert versjon.
- Fjeldstad, D. (2011). Holdninger som er betydningsfulle for demokrati og medborgerskap. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (red.) *Norsk ICCS-rapport 2009*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oslo
- Fjeldstad, D. og Mikkelsen, R. (2011). Kunnskaper og ferdigheter. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J (red.) *Norsk ICCS-rapport 2009*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oslo
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. 2.opplag. Oslo: Universitetsforlaget
- Frøyland, L. R. (2011). *Unges syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet*. NOVA notat 7/2011. Oslo: Nordisk institutt for velferd, oppvekst og aldring.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf P. M. og Treiman, D. J. (1992). A Standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21. 1-56.
- Ganzeboom, H. B. G. og Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25. 201-239.



- Hellevik, O. (2001). Ungdommens verdissyn – livsfase- eller generasjonsbetinget. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1 (1). 47-70.
- Hernes, G. (1974). *Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?* Oslo: Norges almenvitenskapelige forskningsråd
- Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Kahne, J. og Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *Political Science and Politics*, 02. 289-296.
- Kivisto, P og Faist, T (2007). *Citizenship. Discourse, Theory and Transnational Prospects*. Malden, Blackwell Publishing
- Lauglo, J. (2011). Engasjement for politikk og samfunn. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (red.) *Norsk ICCS-rapport 2009*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oslo
- Limber, S. P. og Kaufman, N. H. (2002). Civic Participation by Children and Youth. I Kaufman, N. H. og Rizzini, I. (red.) *Globalization and Children. Exploring Potentials for Enriching Opportunities in the Lives of Children and Youth*. 81-90. New York: Springer US
- Loona, S. (2001). En flerkulturell skole? *Barn i Norge. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. 28-39. Oslo: Vokse for barn
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13/2008. Oslo: NIFU-STEP.
- Martinussen, W. (2003). *Folkestyre? Politisk medborgerskap i Norge over den siste generasjonen*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Rapportserien nr. 59, april 2003. Oslo: Unipub forlag
- Mikkelsen, R. (2011a). Elevene og skolen. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (red.) *Norsk ICCS-rapport 2009*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oslo

- Mikkelsen, R. (2011b). ICCS 2009 – Bakgrunn, innhold, metoder, gjennomføring og analyse. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (red.) *Norsk ICCS-rapport 2009*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oslo
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (2011). Morgendagens samfunnsborgere. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J (red.) *Norsk ICCS-rapport 2009*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oslo
- Mikkelsen, R., Lauglo, J. og Fjeldstad, D. (2011). Analyser av mindre grupper elever. I Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J (red.) *Norsk ICCS-rapport 2009*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Oslo
- Nordahl, Thomas (2007), *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark
- NOU (2011:20). *Ungdom, makt og medvirkning*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 24.03.15 fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- 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.
- Rambøll management (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 09.04.15 fra: [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering\\_av\\_Norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf)
- Raudenbush, S. W. og Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods*. 2.utgave. London: Sage Publications
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*.
- Sandbæk, M. og Einarsson, J. H. (2008). *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine*. NOVA-rapport 2/08. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: IE
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: IEA
- Sjøberg, S. (2007). PISA and “Real Life Challenges”: Mission Impossible? I Hopman, S. T., Brinek, G. og Retzel, M. (red.) *PISA according to PISA, Does PISA Promise What It Promises?*. Wien: LIT Verlag. 203-224
- Sletten, M. A. (2001). *Ung i Tromsø. Om problematferd, fritid, framtid og samfunnsengasjement*. NOVA-rapport 12/01. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Avhandling for graden dr. polit. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub AS
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-Efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4 (3). 265-278
- Solhaug, T. og Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stafford, M., Bartley, M., Mitchell, R. og Marmott, M. (2001). Characteristics of individuals and characteristics of areas: investigating their influence on health in the Whitehall II study. *Health and Place*, 2, (7). 117-129.

- Steffensen, K. og Ziade, S. E. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Rapport 2009/23. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 28.03.15. fra:  
[http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200923/rapp\\_200923.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200923/rapp_200923.pdf)
- Strabac, Zan (2012). Flernivåanalyse. I Eikemo, T. A. og Clausen, T. H. (red.) *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. 2. utgave. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole. En kritisk analyse*. Avhandling for graden ph.d. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Unipub AS
- Strömblad, P. (2003). *Politik på stadens skuggsida*. Uppsala: Acta
- Tessem, Liv Berit (2011). Norske elever på topp i demokrati. *Aftenposten*. Hentet 20.05.15 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3713848.ece>
- Thorsen, L. R. (2011). Sosial og politisk deltakelse. Høy deltakelse i Norden. *Samfunnsspeilet*, 5-6. Hentet 18.05.15 fra:  
<http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/hoy-deltakelse-i-norden>
- Tourney-Purta, J. (2010). The School's Role in Development Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Development Science*, 6, (4). 203-212.
- Tourney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. og Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement Age Fourteen*. Amsterdam: IEA
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 24.03.15 fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 24.03.15 fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 24.03.15 fra:  
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/?read=1>

- Van Der Ros, J, Johansen, V. Og Guldvik, I. (2010). Fra folkevalgt til utvalgt. Kjønn, makt og kjønnsbalanse. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 51, (2). 221-248.
- Vestel, V., Ødegård, G. og Øia, T. (2003). *Veien til makta og "det gode liv"? Evaluering av medvirkningsarbeidet blant unge i Porsgrunn kommune*. NOVA-rapport 8/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Waldahl, R. (2015). Hvem diskuterer politikk? Et longitudinelt perspektiv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55, (1). 31-55.
- Wiggen, K. S. og Aalandslind, V. (2014). *Valgdeltakelse av personer med innvandrerbakgrunn ved stortingsvalget 2013*. Rapport 2014/32. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Hentet 19.05.15 fra: [http://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/200940?\\_ts=149092f1d38](http://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/_attachment/200940?_ts=149092f1d38)
- Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I Berge, K. L. og Stray, J. H. (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, G. (2001). *Ungdomstid i Fredrikstad. Om skole, fritid, rus, samfunnsengasjement og verdiorienteringer*. NOVA Rapport 6/01. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ødegård, G. (2011). *Medborgerskap, politisk deltakelse og makt. Et ungdomsperspektiv*. Et forskningsbasert notat fra Institutt for samfunnsforskning. Oslo.
- Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltakelse og innflytelse – perspektiver og endringer. I Berge, K. L. og Stray, J. H. (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.