

The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022

Ett steg fram og to tilbake

Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever

Oddveig Storstad, Joakim Caspersen og Christian Wendelborg
Institutt for lærerutdanning, NTNU
NTNU Samfunnsforskning AS





Foto: Johner/Shutterstock

Grafisk produksjon: Skipnes AS

ISBN 978-82-7923-100-4

Trondheim, november 2023

© NTNU

The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022

Ett steg fram og to tilbake

Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever

Oddveig Storstad, Joakim Caspersen og Christian Wendelborg
Institutt for lærerutdanning, NTNU
NTNU Samfunnsforskning AS

Forord

I denne rapporten presenterer vi de første analyser og resultater fra de norske dataene som inngår i den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen ICCS 2022. Våren 2022 besvarte 5687 elever på 9. trinn spørsmål som ikke bare måler kunnskapsdimensjonen ved unges forhold til demokrati og medborgerskap, men også holdnings- og adferdsdimensjonen. Vi vil rette en stor takk til alle involverte ved de 142 skolene som deltok i undersøkelsen. Uten dere hadde vi ikke hatt data å analysere og resultater å presentere.

I tillegg til elever, lærere og skoleledere ved skolene som deltok i hovedundersøkelsen, har skoler stilt opp i de to piloteringene av undersøkelsen. Dette omfatter om lag 50 skoler i hele landet, og vi ble møtt med stor velvilje, til tross for at piloteringen i tid falt sammen med koronapandemien, som medførte en tilleggsbelastning for skoledriften. Med ICCS 2022 gikk de fleste land, inkludert Norge, over til å samle inn dataene digitalt. Elever på 47 skoler har imidlertid gjennomført studien på papir, og disse dataene er brukt for å analysere eventuelle forskjeller i resultat avhengig av datainnsamlingsmetode. Det vil si at totalt har om lag 250 norske skoler vært involvert i ICCS 2022, og vi setter stor pris på måten undersøkelsen har blitt tatt imot, og det arbeidet skolene har lagt ned i organisering og gjennomføring av datainnsamlingen. Med god hjelp fra mange i skole-Norge har vi med det greid å nå utvalgskravene for deltakelse i ICCS 2022. Vår jobb er å forvalte dataene i overensstemmelse med formålet med norsk deltakelse i ICCS – å gi analyser som grunnlag for en kunnskapsbasert skoleutvikling.

Det er flere enn de tre som står som forfattere av rapporten, som har bidratt i arbeidet med planlegging og gjennomføring av den norske delen av ICCS 2022. Seniorforsker Melina Røe ved NTNU Samfunnsforskning har vært skolekontakt og hatt ansvaret for å følge opp alle skoler som har vært med i undersøkelsen. Dette arbeidet har vært særlig krevende i ICCS 2022, både fordi vi har gjennomført datainnsamlingen med to utvalg av skoler (papir og digitalt), og fordi koronapandemien skapte usikkerhet rundt gjennomføring og medførte endringer i gjennomføringen. Ingrid Holmedal Hermstad og Ida Utmo har hatt en nøkkelrolle i koordineringen og oppfølgingen av forarbeidet til hovedstudien og i arbeidet med å følge opp skåringen av åpne spørsmål. De mange prosedyrer som er satt for ICCS, krever god innsikt og nitid oppfølging, og den jobben som Melina, Ingrid og Ida har utført, er helt avgjørende for at vi har data med god kvalitet og resultater å presentere.

I arbeidet med analysene av dataene som rapporten bygger på, har professor Trond Solhaug vært en viktig støttespiller med sin kompetanse som en markant forsker på demokrati- og medborgerskapsundervisning gjennom mange år. Professor i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode Arild Blekesaune har fulgt analysearbeidet tett, gitt råd og kvalitetssikret analysene. Førstemanuensis Eline Drury Løvlien har i tillegg bidratt til deler av analysene i en siste fase.

Den norske delen av ICCS 2022 er et samarbeid mellom forskere på Institutt for lærerutdanning ved NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS, og inkluderer flere forskere enn de som allerede er navngitt. Disse er involvert i de videre analyser av datamaterialet, som blant annet vil bli presentert i en antologi i 2025. Datamaterialet for ICCS 2022 er omfattende, og inneholder i tillegg til data fra elever som presenteres i denne rapporten, data fra lærere og skoleledere. De videre publiseringene fra ICCS 2022 vil omfatte større deler av datamaterialet og være analyser som går mer detaljert inn i ulike temaene ved demokrati- og medborgerskapsundervisningen. De resultatene som presenteres i denne rapporten, omfatter med andre ord kun en del av datamaterialet fra ICCS 2022, og dreier seg om kunnskapsdimensjonen ved studien: hvordan kunnskapsnivået blant norske elever har utviklet seg gjennom de tre ICCS-syklusene (2009–2016), og hvilken betydning kunnskap har for bygging av en demokratisk beredskap gjennom å stimulere til deltakelse, fremme oppslutning om demokratiske verdier og øke evnen til å se trusler mot demokratiet.

Datamaterialet fra de to foregående ICCS-syklusene (2009 og 2016) er tilgjengelig for forskere, og dataene for ICCS 2022 vil bli offentlig tilgjengelig fra IEA i løpet av første halvår av 2024. Vi oppfordrer andre skoleforskere til å benytte dataene i sekundæranalyser for å utnytte ICCS som en kilde til kunnskap om demokrati- og medborgerskapsundervisningen i norsk skole. Dataene er også godt egnet til for masteroppgaver for studenter i lærerutdanningene, og vi oppfordrer derfor landets lærerutdanningsinstitusjoner til å benytte denne muligheten. Den norske delen av ICCS 2022 er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Trondheim, 16. november 2023

Oddveig Storstad
 Nasjonal koordinator ICCS 2022
 Førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Joakim Caspersen
 Datamanager Norge ICCS 2022
 Forskingssjef, NTNU Samfunnsforskning

Christian Wendelborg
 Samplingskoordinator Norge ICCS 2022
 Forsker I, NTNU samfunnsforskning



Sammendrag

Rapporten presenterer sentrale funn fra den norske delen av ICCS 2022, avgrenset til 1) utviklingstrekk for demokratisk kompetanse – det vil si hvordan norske elever og grupper av elever skårer på ICCS-kunnskapsskalaen, og 2) hvilken betydning demokratisk kompetanse har for å stimulere til samfunnsdeltakelse og bygging av en demokratisk beredskap. Begrepet *demokratisk kompetanse* omfatter både det å vite og det å anvende viten, og er dekkende for hvordan kompetanse er målt (operasjonalisert) i ICCS.

Rapporten inneholder kun resultater fra elevdata, men senere analyser og publikasjoner vil også omfatte analyser av datamaterialet fra lærere og skoleledere.

23 land deltar i ICCS 2022, og Norge er ett av 13 land som har deltatt i alle tre ICCS-sykluser (2009, 2016 og 2022). Norge nådde IEAs utvalgskrav, og det norske utvalget, som består av 5687 elever på 9. trinn, er representativt for populasjonen av elever på trinnet.

Norske elever skårer i gjennomsnitt 35 skalapoeng lavere på ICCS-kunnskapsskalaen i 2022 enn i 2016. Målt i skalapoeng har Norge den største nedgangen av de 15 landene som deltok både i ICCS 2016 og ICCS 2022. Andelen elever som skårer på laveste kunnskapsnivå (nivå D eller under), har økt fra 4,5 prosent i 2016 til 11,9 prosent i 2022. Sverige og Danmark har også en økning i andel elever på de laveste nivåene, men ikke i samme grad som Norge. Kompetansecforskjellen mellom ulike elevgrupper er imidlertid mer preget av stabilitet enn endring i Norge. På skandinavisk nivå ser vi at Sverige skiller seg ut med en betydelig økning i kompetansecforskjeller mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn.

Vi finner ikke grunnlag for å si at resultatene kan forklares av pandemieffekter, men dette er vanskelig å si noe sikkert om, fordi slike effekter er krevende å beregne. Vi har så langt ikke gjennomført grundige analyser med det formål å gi tydelige svar på hvilke forhold som forklarer nedgangen i kunnskapsskår for norske elever, men de analyser som er gjort, indikerer at svekket skolemotivasjon har betydning. Dette underbygges også av andre studier, som tydelig peker på at motivasjonsfaktorer er svekket fra midten av 2010-tallet.

Demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole skal gjøre nye generasjoner rustet til å videreføre demokratiet, blant annet med aktiv samfunnsdeltakelse. Samfunnsdeltakelse omfatter ulike former for aktiviteter og deltakelse, og vi finner at elever med lav demokratisk kunnskap i større grad ser for seg at de vil kunne delta i ulovlige aksjonsformer, mens elever med høy kunnskap i langt større grad ser for seg at de skal bruke stemmeretten sin. Kunnskap påvirker holdninger som tillit og likebehandling av ulike grupper i samfunnet. Vi finner også at kunnskap har en sosial utjevne effekt på støtte til grunnleggende demokratiske verdier, samt at elevenes evne til å se trusler mot demokratiet øker tydelig med økt kunnskap. Analyse- ne viser betydningen demokratisk kunnskap har for å bygge en demokratisk beredskap både på individ- og samfunnsnivå.

Innhold

Forord.....	4
Sammendrag.....	7
Innholdsfortegnelse.....	8
Tabeller.....	10
Figurer.....	11
1. ICCS 2022 – Ett steg fram og to tilbake.....	14
Om ICCS: formål og bakgrunn	15
Om kunnskap, kompetanse og ferdigheter i ICCS.....	19
Problemstillinger.....	20
2. Hvordan måles og analyseres kunnskap om demokrati og medborgerskap i ICCS?	23
Temaene i kunnskapstesten.....	24
Kognitive dimensjoner.....	25
Kunnskapsskalaen og kunnskapsnivåene	25
Kunnskapstestens omfang og typer av oppgaver.....	29
Utvalgte eksempeloppgaver	29
3. Utvalg, data og metodebruk	33
Hva samles det inn data om og fra hvem?	33
Utvalg og representativitet	34
Metodiske forhold som kan ha påvirket resultatene i ICCS 2022	38
Endring av datainnsamlingsmetode: Fra papir og blyant til skjerm og tastatur.....	38
Skåring av åpne spørsmål	39
Leseferdigheter og testmotivasjon	41
4. Norske elevers kunnskap om demokrati og medborgerskap	45
Demokratisk kompetanse – variasjoner mellom land	46
Kunnskapsnivå – endringer over tid.....	48
Pandemieffekt?	51
Forskjeller i demokratisk kompetanse mellom ulike elevgrupper.....	52
Kjønn	52
Sosio-økonomisk bakgrunn – foreldres utdanning.....	54
Minoritetsbakgrunn.....	55
Hva påvirker kunnskap – skiller 2016 seg fra 2022?	58
Oppsummering	61

5. Støtte til demokratiske verdier	63
6. Tillit og støtte til inngripende myndighetstiltak	71
Tillit til institusjoner	72
Oppslutning om inngripende tiltak fra myndighetene	75
7. Oppfattede trusler mot demokratiet	78
8. Politisk mestringstro - elevenes tro på mulighet til å påvirke	81
Politisk mestringstro	82
Politisk mestringstro i skolen	85
9. Deltakelse i skolen	88
Åpent klasseromsklima	92
Elevenes relasjon til lærere og medelever	95
10. Elevenes forventninger til framtidig samfunnsdeltakelse	100
Forventet deltakelse i lovlige og ulovlige samfunnsmessige og politiske aktiviteter	101
11. Hvorfor er kunnskap om demokrati viktig?	109
Betydning av demokratisk kompetanse for demokratisk beredskap	110
Evne til å se trusler mot demokratiet	110
Om sammenhengen mellom kunnskap, tillit og deltakelse	111
Falske nyheter, kildekritikk og en ny mediehverdag	112
Gir kunnskap aktive medborgere?	114
Litteraturliste	116
Vedlegg: Bakgrunnsvariabler og skalaer	128
Kjønn	128
Sosioøkonomisk bakgrunn – foreldres utdanningsnivå	129
Innvandrerstatus	130
Elevenes utdanningsambisjon	131
Skalaer og sammensatte mål	131

Tabeller

Tabell 3.1	Deltakelse på skole- og elevnivå og total deltakelsesandel etter land. ICCS 2022. Prosent.	36
Tabell 4.1	Gjennomsnittsskår på ICCS 2022-kunnskapsskalaen etter land. ICCS 2022.	46
Tabell 4.2	Fordeling på kunnskapsnivå etter land. ICCS 2022. Prosent.	47
Tabell 4.3	Gjennomsnittsskår ICCS-kunnskapsskala 2009, 2016 og 2022, endringer mellom syklusene for land som har deltatt i minst to ICCS-sykluser.	48
Tabell 4.4	Andel på kunnskapsnivå B eller over og på nivå D og under. ICCS 2009, 2016 og 2022. Endringer mellom syklusene i prosentpoeng. Norge, Sverige og Danmark	50
Tabell 4.5	Gjennomsnittsskår og differanse i skalapoeng etter kjønn. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2022.	52
Tabell 4.6	Forskjeller i demokratisk kompetanse og endring etter kjønn. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og 2022. Differanse i skalapoeng.	53
Tabell 4.7	Gjennomsnittsskår og differanse i skalapoeng etter foreldres utdanningsnivå. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2022.....	54
Tabell 4.8	Forskjeller i demokratisk kompetanse og endring etter foreldres utdanningsnivå. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og 2022. Differanse i skalapoeng.	55
Tabell 4.9	Gjennomsnittsskår og differanse i skalapoeng etter om elevene er minoritets- eller majoritetsspråklig. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2022.....	56
Tabell 4.10	Forskjeller i demokratisk kompetanse og endring etter om elevene er minoritets- eller majoritetsspråklige. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og 2022. Differanse i skalapoeng.	56
Tabell 4.11	Gjennomsnittsskår og poengforskjell etter elevenes innvandrersstatus. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2022.	57
Tabell 4.12	Forskjeller i demokratisk kompetanse og endring etter elevenes innvandrersstatus. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og 2022. Differanse i skalapoeng.	57
Tabell 4.13	Regresjonsmodell for skår på ICCS-kunnskapsskala, kontrollert for variabler på elev- og skolenivå. Norge. ICCS 2016.....	59
Tabell 4.14	Regresjonsmodell for skår på ICCS-kunnskapsskala, kontrollert for variabler på elev- og skolenivå. Norge. ICCS 2022.....	60
Tabell 6.1	Andel som har fullstendig eller ganske mye til folk flest. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS2016, ICCS 2022.....	74
Tabell v.1	Frekvensfordeling foreldres høyeste utdanningsnivå. Norge. ICCS 2022.....	130
Tabell v.2	Frekvensfordeling elevenes innvandrersstatus. Norge. ICCS 2022.....	130
Tabell v.3	Elevers utdanningsambisjon. Norge. Prosent. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	131
Tabell v.4	Oversikt over skalaer for ICCS 2022.	132

Figurer

Figur 2.1	Eksempeloppgave 2 med instruksjoner om skåring fra skåringsmanualen.	30
Figur 2.2	Eksempeloppgave 1. Svaralternativ 1 er riktig svar.	31
Figur 4.1	Differanse i antall skalapoeng på ICCS-kunnskapsskalaen mellom Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	49
Figur 5.1	Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn for Norge, Sverige og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	64
Figur 5.2	Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	66
Figur 5.3	Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn for jenter og gutter. Norge. ICCS 2022.	67
Figur 5.4	Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn etter foreldres utdanningsnivå. Norge. ICCS 2022.	68
Figur 5.5	Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn etter innvandrerstatus. Norge. ICCS 2022.	69
Figur 5.6	Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn etter kunnskapsnivå. Norge. ICCS 2022.	70
Figur 6.1	Gjennomsnittsskåre på skalaen tillit til institusjoner for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	72
Figur 6.2	Gjennomsnittsskåre på skalaer for tillit til institusjoner i Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	73
Figur 6.3	Gjennomsnittsskåre for skalaen institusjonell tillit for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.	74
Figur 6.4	Gjennomsnittsskåre på skalaen støtte til inngripende myndighetstiltak i nasjonale kriser for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	76
Figur 6.5	Gjennomsnittsskåre for støtte til myndighetsinngripen i nasjonale kriser for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.	77
Figur 7.1	Gjennomsnittsskåre på skalaen oppfatning av trusler mot demokratiet for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	79
Figur 7.2	Gjennomsnittsskåre for oppfatning av trusler mot demokratiet for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.	80
Figur 8.1	Gjennomsnittsskåre på skalaen politisk mestringstro for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	83
Figur 8.2	Gjennomsnittsskåre på skalaen politisk mestringstro. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	84
Figur 8.3	Gjennomsnittsskåre for politisk mestringstro for ulike grupper. Norge. ICCS 2022.	84

Figur 8.4	Gjennomsnittsskåre på skalaen politisk mestringstro i skolen for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	86
Figur 8.5	Gjennomsnittsverdi for politisk mestringstro i skolen for ulike grupper. Norge. ICCS 2022.	86
Figur 9.1	Gjennomsnittsskåre på skalaen elevdeltakelse for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	90
Figur 9.2	Gjennomsnittsskåre for skalaen elevdeltakelse. Norge. ICCS 2009, ICCS 2019 og ICCS 2022.	90
Figur 9.3	Gjennomsnittsskåre for skalaen elevdeltakelse for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.	91
Figur 9.4	Gjennomsnittsskåre på skalaen åpent klasseromsklima for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	93
Figur 9.5	Gjennomsnittsskåre på skalaen åpent klasseromsklima. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	94
Figur 9.6	Gjennomsnittsskåre for åpent klasseromsklima for ulike grupper. Norge. ICCS 2022.	95
Figur 9.7	Gjennomsnittsskåre på skalaene elev-lærerrelasjon og skolemiljø for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	96
Figur 9.8	Gjennomsnittsskåre på skalaen elev-lærerrelasjon og skolemiljø. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	97
Figur 9.9	Gjennomsnittsverdi for elev-lærerrelasjon for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.	98
Figur 9.10	Gjennomsnittsskåre for elevenes opplevelse av skolemiljø for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.	99
Figur 10.1	Gjennomsnittsskåre på skala for forventet deltakelse i lovlige samfunnsmessige og politiske aktiviteter og ulovlige protestaktiviteter for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	102
Figur 10.2	Gjennomsnittsskåre på skalaene for forventet lovlig og ulovlig politisk deltakelse. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	103
Figur 10.3	Gjennomsnittsskåre for forventet deltakelse i lovlige samfunnsmessige eller politiske aktiviteter for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.	104
Figur 10.4	Gjennomsnittsskåre for forventet deltakelse i ulovlige samfunnsmessige eller politiske aktiviteter for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.	104
Figur 10.5	Gjennomsnittsskåre på skalaen forventet valgdeltakelse som voksen for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.	106
Figur 10.6	Gjennomsnittsskåre for forventet valgdeltakelse som voksen. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.	107
Figur 10.7	Gjennomsnittsskåre skala for forventet valgdeltakelse som voksen for ulike grupper. Norge. ICCS 2022.	108



1. ICCS 2022 – Ett steg fram og to tilbake

Den internasjonale studien om demokrati- og medborgerskapsutdanning (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS) undersøker hvor godt forberedt unge er til aktiv samfunnsdeltakelse. Studien er koordinert av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). ICCS gjennomføres i flere land, og ICCS 2022 er den tredje studien som er gjennomført. Norge har deltatt i alle de tre ICCS-sykluserne (2009, 2016 og 2022), og tidsrekken gir mulighet for nye og oppdaterte analyser av utvikling over tid, sammenligninger mellom land og sammenligninger mellom ulike grupper av elever.

ICCS samler inn data om elevers kunnskap om og forståelse av politiske, demokratiske og samfunnsfaglige temaer, men omfatter også data om elevenes holdninger, verdier og former for deltakelse, samt opplevelse av skolen, klasse- og læringsmiljø og demokrati- og medborgerskapsundervisningen. ICCS-dataene er en god kilde til kunnskap om endringstrekk både når det gjelder demokratisk kompetanse, holdninger og deltakelse, og når det gjelder ulike forhold ved demokrati- og medborgerskapsundervisningen i Norge. Slike analyser gir kunnskap som er viktig som grunnlag for en *kunnskapsbasert skoleutvikling* og en forbedret demokrati- og medborgerskapsutdanning.

Denne kortrapporten presenterer hovedfunn fra kunnskapstesten i ICCS 2022 (kapittel

4), samt utvalgte funn fra andre deler av undersøkelsen (kapittel 5–10). En normativ grunnantakelse er at kunnskap og deltakelse i skolen skal sikre demokratiske deltakelse og praksis utenfor skolen (jf. McIntosh og Youniss, 2010; Holbein, 2017). Dette ligger også til grunn for demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole – elevene skal «kvalifiseres» som *samfunnsborgere*. I denne rapporten har vi derfor prioritert analyser som belyser dette. Mer konkret vil det si analyser av sammenhenger mellom demokratisk kompetanse på den ene siden og av elevenes forståelse av og støtte til grunnleggende demokratiske verdier, evne til å se trusler mot demokratiet og deltakelse i og utenfor skolen på den andre.

I dette kapittelet skal vi kort redegjøre for formål, bakgrunn og organisering av ICCS 2022-studien og presentere de viktigste problemstillingene de empiriske analysene skal besvare. I kapittel 2 gir vi en kort metodisk beskrivelse av sentrale forhold knyttet til datamateriale, utvalg og metodiske utfordringer, og vi viser i tillegg til vedlegg 1, som beskriver bakgrunnsvariablene og ICCS-skalaene som er brukt i analysene. Ut over det viser vi til metoderapporten for den norske delen av ICCS 2022 (Storstad et al., 2023). Den internasjonale ICCS 2022-rapporten (Schulz et al., 2023a) gir en samlet oversikt over resultater fra deltakerlandene og utfyller med det denne kortrapporten.

Om ICCS: formål og bakgrunn

IEA har en lang historie med å utføre studier om samfunns- og medborgerskapsutdanning. Den første studien ble utført i 1971 som en del av IEA Six-Subject Study, hvor samfunnsfag/medborgerskapsopplæring var ett av fagområdene som inngikk i studien. Samfunnsopplæring som emne for internasjonal testing forsvant deretter fra IEA-forskernes agenda i mer enn 20 år, men med politiske og sosiale endringer på 1990-tallet, og da spesielt kommunismens fall og framveksten av nye demokratier i Sentral- og Øst-Europa, fikk tematikken fornyet aktualitet og interesse (Malak-Minkiewicz og Torney-Purta, 2021:XIII). I tillegg var det en økt bekymring for svekket deltakelse i etablerte demokrater i flere land, som medførte økt interesse for hvordan demokrati- og medborgerskapsopplæring kan bidra til å utdanne aktive medborgere.

Dette er bakgrunnen for at IEA Civic Education Study (CIVED) ble gjennomført i 1999 med data fra 14-åringene i 29 land (Torney-Purta et al., 2001). Norge deltok ikke i 1971-studien, men var ett av deltakerlandene i CivEd 1999-studien (Mikkelsen et al., 2001). 1971-studien og CIVED 1999-studien definerte samfunnskunnskap, demokrati og medborgerskap som et nytt emne innenfor skole- og utdanningsforskningen og ble et viktig grunnlag for utviklingen av de sykliske ICCS-studiene (Schulz, 2021: 277).

Med ICCS 2009, 2016 og 2022 har ICCS etablert seg som en viktig kilde til kunnskap om unges demokratiske kompetanse. Selv om flere av elementene i oppbygging av CIVED 1999 er videreført i ICCS 2009, representerer 2009-studien et nytt startpunkt for IEAs studier av demokrati- og medborgerskapsundervisning. ICCS 2009 introduserte nye elementer både i innhold, design og metodikk, og dette begrenser mulighetene for direkte sammenligninger av resultater mellom CIVED 1999 og ICCS-studiene. I kapittel 2 gir vi en grundigere beskrivelse av rammeverket for ICCS 2022.

Norge har deltatt i alle de tre ICCS-sykluserne, og analysene av de norske dataene er presentert i egne *nasjonale rapporter* – ICCS 2009 (Fjeldstad et al., 2010) og ICCS 2016 (Huang et al., 2017), mens denne rapporten altså presenterer resultater fra analyser av de norske dataene for ICCS 2022.

Norges deltakelse i ICCS er forankret i norsk skoles *demokratioppdrag*, som i korthet går ut på at skolen skal legge grunnlag for politisk engasjement og demokratisk deltakelse (jf. opplæringslovens formålsparagraf). ICCS-undersøkelsen er ikke bygget opp med en klar kobling til læreplanen i de ulike deltakerlandene, men er laget for å gjøre sammenligninger på tvers av land. Dette poenget kommer vi tilbake til, men det er likevel klart at i en norsk kontekst er læreplanene elevene undervises etter, relevante for å forstå resultatene. For elevene som har deltatt i ICCS 2022, innebærer det at de siden høsten 2020 har blitt undervist etter det som ofte referes til som LK20, mens de i hovedvekten av skolegangen har blitt undervist etter læreplanene fra Kunnskapsløftet fra 2006.

Demokrati kom tydelig inn i læreplanen fra 1960-tallet (Telhaug 2003) og er ytterligere forsterket og tydeliggjort de siste tiårene; både reform 94 og L 97 sterkt vektla elevens deltakelse og medvirkning. Kunnskapsløftet (LK06) videreførte den demokratiske vendingen fra 1970-tallet, med vekt på kritisk holdning, demokratisk bevissthet og oversikt over det politiske systemet.

I LK20 ble skolens fokus på opplæring i demokrati og medborgerskap ytterligere forsterket ved at demokrati- og medborgerskap ble innført som et av tre tverrfaglige temaer, sammen med folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Det betyr at demokrati og medborgerskap inngår i de aller fleste læreplaner for fag i grunnskolen, og at det derfor er kompetansemål som angår dette temaet i mange læreplaner for fag.

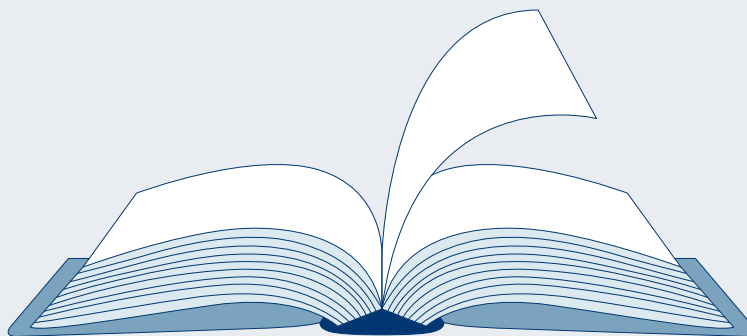
Læreplan i samfunnsfag

Demokrati og medborgarskap

I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om at elevane utviklar kunnskapar og ferdigheiter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar. Faget skal bidra til at elevane utviklar kunnskap om og innsikt i demokratiske verdiar og prinsipp. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meningsbryting og vise aktivt medborgarskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette.

Eksempel på kompetansemål

- reflektere over kvifor menneske har ulike meiningar og tek ulike val (2. trinn)
- utforske og gi døme på korleis barn kan påverke avgjerder og samarbeide om demokratiske prosessar (2. trinn)
- reflektere over kven som har makt, og kva eit demokrati er, og utvikle forslag til korleis ein kan vere med på å påverke avgjerder (4. trinn)
- samtale om nokre viktige offentlege institusjonar og verksemder i Noreg og reflektere over kva dei betyr i livet til menneska (4. trinn)
- beskrive sentrale hendingar som har ført fram til det demokratiet vi har i Noreg i dag og samanlikne korleis enkeltmenneske har høve til å påvirke i ulike styresett (7. trinn)
- vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår (10. trinn)
- drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk (10. trinn)
- reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkta sine (10. trinn)
- beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringar (10. trinn)



Læreplan i matematikk

Demokrati og medborgarskap

I matematikk handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å gi elevane kompetanse i å utforske og analysere funn frå reelle datasett og talmateriale frå natur, samfunn, arbeidsliv og kverdagsliv. Vidare handlar det om at elevane lærer å vurdere kor gyldige slike funn er. Slik kompetanse er viktig for å kunne formulere eigne argument og delta i samfunnsdebatten. Faget skal gjere elevane bevisste på føresetnader og premisser for matematiske modellar som ligg til grunn for avgjerder i deira eie liv og i samfunnet.

Eksempel på kompetansemål

- tolke og kritisk vurdere statistiske framstillingar frå media og lokalsamfunnet (9. trinn)
- finne og diskutere sentralmål og spreingsmål i reelle datasett (9. trinn)
- utforske og argumentere for korleis framstillingar av tal og data kan brukast for å fremje ulike synspunkt (9. trinn)
- simulere utfall i tilfeldige forsøk og berekne sannsynet for at noko skal inntreffe, ved å bruke programmering (9. trinn)

Læreplan i norsk

Demokrati og medborgarskap

I norsk handlar det tverrfaglige temaet demokrati og medborgarskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling.

Eksempel på kompetansemål

- lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler (7. trinn)
- reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier (7. trinn)
- gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer (10. trinn)
- utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon (10. trinn)



I ny overordnet del av LK20¹ er demokrati og medvirkning framhevet som et av seks verdigrunnlag som grunnskoleopplæringen skal bygge på.

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.
(LK20, overordnet del, demokrati og medvirkning)

Videre framheves det at skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis, de skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. Demokratiopplæringen inkluderer med andre ord demokratisk praksis – både i arbeidet med fagene og gjennom elevråd og andre rådsorganer. At elevene skal erfare demokratisk praksis i skolen, er i og for seg ikke nytt, men det kan sees som en tydeliggjøring og forplikter naturligvis skolen på ulike områder som elevråd og elevmedvirkning.

LK20 er ellers delt i mål etter andre, fjerde, sjuende og tiende trinn. Tematisk er målene fra andre og fjerde trinn tydelig knyttet til demokrati og medborgerskap. Verb som samtale og reflektere går igjen i målene og kan framstå for de minste som veldig intellektuelt, analytisk og kognitivt orientert. Fra sjuende trinn tar planen opp politiserte temaer som likhet, likeverd, inkludering og identitet. Fra tiende trinn heter det at en skal *drøfte ulike former for makt og gjere greie for sterke og svake sider ved demokratiet i Noreg med utgangspunkt i ei aktuell problemstilling og analysere korleis grupper i samfunnet og hen-*

dingar blir framstilte i ulike samanhengar, og drøfte korleis det kan påverke haldningane og handlingane til folk.

Innføringen av de nye læreplanene blir fulgt og evaluert gjennom en rekke ulike prosjekter. Evalueringsrapportene trekker fram at det til dels er de tverrgående temaene som oppleves som kjernen i de nye læreplanene, også blant lærere i samfunnsfag (Burner et al., 2022). De tverrgående elementene oppleves også å ha stort potensial når det gjelder å styrke lærersamarbeid og læringsmiljø (Furberg et al., 2023), samtidig som de oppleves som ressurskrevende å arbeide med. LK20 oppfattes å ha stort potensial, men innføringen har blitt hemmet av mangel på ressurser og læremidler, og av at innføringen av ny læreplan skulle ta fart midt i en periode preget av pandemi, særdeles høyt arbeidspress og prioritering av kjerneaktiviteter framfor utviklingsarbeid og arbeid med læreplan (Øyum et al., 2022). Det er heller ikke å forvente et særlig tett forhold mellom læreplanens formelle uttrykk, altså den nedskrevne planen, og hvordan læreplanen faktisk forstås og undervises. Generell teori om implementering av læreplaner løfter fram at det vil være et stort sprik mellom resultatene av læreplanen hos elevene, lærernes undervisning ut fra læreplanen, lærernes forståelse av læreplanen, den faktiske skrevne læreplanen (den formelle læreplanen) og det overordnede utdanningsideologiske perspektivet som læreplanen bygger på (Goodlad, 1979; Priestley et al., 2021). Den faktiske undervisningen som gjennomføres av lærere i skolen, vil også formes av en rekke ulike dimensjoner, slik som lærernes erfaring, kompetanse, verdier og andre elementer, slik at det aldri vil være et samsvar mellom læreplan og faktisk undervisning.

Vender vi blikket tilbake til ICCS, er måling av kunnskaper og analyser av sammenhenger mellom kunnskaper/deltakelse i skolen og framtidig deltakelse i samfunnsmessig og

¹ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

politisk aktivitet et fundament også i ICCS' operasjonaliseringer og rapporteringer. Deltakelse i ICCS gir innsikt i hvilken betydning demokratisk kompetanse har for ulike former for samfunnsdeltakelse, og hvordan disse sammenhengene endrer seg over tid. Noe av det som skiller ICCS 2022 fra tidligere sykluser, er at spørsmål om holdninger til regjeringen og det politiske systemet, og om oppfatninger om potensielle trusler mot demokratiet, har fått større plass. Evnen til å se situasjoner og handlinger som kan undergrave demokratiet, bør inkluderes som en del av forståelsen av *demokratisk beredskap*, og derfor være en viktig begrunnelse for vektlegging av demokratisk kunnskap i norsk skole.

Om kunnskap, kompetanse og ferdigheter i ICCS

Som nevnt tydeliggjorde innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i norsk skole (LK20) at demokrati- og medborgerskapsopplæringen (Civic & Citizenship Education) ikke er avgrenset av faggrenser, men er et overordnet formål med norsk skole og inkludert i de fleste fag. Dette er i pakt med innholdet i ICCS, som i tillegg til å omfatte kunnskaper, kompetanse og ferdigheter om politiske, samfunnsmessige og demokratiske emner (se kapittel 2) inkluderer interesse for og deltakelse i skole og samfunn, samt holdninger til og verdier rundt sentrale aspekter ved skole, samfunn, politikk og demokrati. Hovedfokuset i denne kortrapporten er på kunnskaps-, kompetanse- og ferdighetsdimensjonen (kapittel 4), men vi har også foretatt noen analyser som gir resultater som omfatter deltakelses- og holdningsdimensjonene (kapittel 5–10).

ICCS benytter betegnelsen *civic knowledge* om det som er målt (operasjonalisert) i ICCS-testen. Det er imidlertid misvisende å oversette det med *kunnskap*, siden ICCS-testen omfatter både *faktabaserte* oppgaver

og oppgaver som tester elevenes evne til å *anvende* kunnskap stilt overfor ulike situasjoner. Vi har valgt å benytte *demokratisk kompetanse* som betegnelse på det som måles i ICCS-testen.

I flertallet av oppgavene i testen (70 prosent) må elevene «omsette» kunnskap, innsikt og forståelse for å få poenguttelling. De må evne å beskrive, tolke og fortolke, tenke kritisk for å vurdere og analysere argumenter, tiltak og tiltakenes konsekvenser og vise at de kan anvende kunnskap og forståelse stilt overfor ulike situasjoner, temaer og problemer. Elevene bes for eksempel om å vurdere hvilke tiltak som er best egnet til å oppnå definerte formål i demokratiske samfunn, eller om å vurdere hvilke argumenter som er gyldige innenfor et demokratisk samfunn (se også kapittel 2).

I likhet med formålet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole søker ICCS-testen å måle hvor godt forberedt unge er til å utøve sin rolle som medborgere i det samfunnet de virker i. Ulike aspekter ved økologisk og globalt medborgerskap er derfor tydeligere inkludert i ICCS 2022-testen (Schulz et al., 2023a).

ICCS er en komparativ studie og er derfor ikke tett koblet til læreplanene i de enkelte deltakerlandene. Den er utviklet over tid og gjennom samarbeid mellom deltakerlandene om hva som gir et valid mål på demokratisk kompetanse på tvers av land som er kulturelt og politisk ulike. ICCS-testen er altså ikke en test av måloppnåelse av norske læreplaner eller kompetansemål, og resultatene må derfor tolkes ut fra kulturelle og politiske kontekster i de enkelte deltakerland og ut fra landenes skolesystemer.

Det har for eksempel betydning at elevene i Nederland er ferdig med grunnskolen som 12-åringer og så velger videregående skoler med ulik vekt på teoretiske og yrkesrettede

fag, mens norske elever først foretar valg om videregående utdanning som 16-åringer. Innholdet i og organiseringen av demokrati- og medborgerskapsopplæringen varierer også mellom deltakerlandene (Schulz et al., 2023a) og er relevant for tolkningen av resultatene. Til tross for kulturelle, politiske og utdanningsmessige forskjeller mellom deltakerlandene er det likevel mulig å måle demokratiforståelse mer løst fra slike forskjeller. Begrepet eller fenomenet demokrati har aspekter som er allmenne og må antas å ligge innenfor demokratiforståelsen uavhengig av nasjonale kontekster.

Et annet forhold som det også er viktig å merke seg, er at vi ikke vet hvor mye av den målte demokratiske kompetansen som stammer direkte fra skolen – altså hva og hvor mye som er skolens bidrag. Elevene tilegner seg kunnskap og kompetanse også fra andre arenaer – fra hjemmet, deltakelse i organisasjonslivet, media, bøker de leser, filmer de ser, samtaler de overhører, for å nevne noe. Mye av dette måles i holdnings- og adferdspørsmålene som inngår i undersøkelsen. Det betyr at i ICCS forstås opplæring som noe som også skjer utenfor skolen, gjennom deltakelse og tilstedeværelse på ulike samfunnsarenaer. En implikasjon av dette er at endringer i elevers demokratiske kompetanse over år ikke alene kan forklares med forhold ved skolen og undervisningen. Endringer i mediebruk er for eksempel en åpenbar faktor som også vil påvirke unges demokratiske kompetanse.

Problemstillinger

ICCS genererer en stor mengde data både på skole-, lærer- og elevnivå (se kapittel 3 for nærmere beskrivelse). Det er derfor nødvendig å gjøre noen tydelige valg når det gjelder hvilke temaer og problemstillinger som bør prioriteres i denne første presentasjonen av

resultater fra ICCS 2022. Rapporten vil i stor grad være preget av mer beskrivende analyser som har som formål å gi en god oversikt over ulike temaområder. Vi har likevel valgt å foreta noen enkle analyser av sammenhenger som gir mulighet for videre fortolkninger, mens dybdeanalyser fra datamaterialet hovedsakelig vil bli presentert i senere publikasjoner.

Den nasjonale rapporten gjenspeiler delvis de prioriteringer som er gjort i utarbeidelsen av den internasjonale rapporten fra ICCS 2022 (Schulz et al., 2023a), og den viderefører mange av prioriteringene i de tidligere nasjonale ICCS-rapportene (Fjeldstad et al., 2010; Huang et al., 2017). I tillegg mottok vi dataene fra IEA langt senere enn forespeilet,² noe som medførte at vi kun hadde noen uker på oss til å gjennomføre analyser til den nasjonale rapporten. Den nasjonale rapporten for ICCS 2022 skiller seg derfor både fra de to tidligere nasjonale rapportene (Fjeldstad et al., 2010; Huang et al., 2017), og også fra den internasjonale rapporten (Schulz et al., 2023a), ved at vi i større grad vektlegger kunnskapsdimensjonen, og ved at det kun er elevdata som benyttes i analysene. Data fra lærere og skoleledere vil bli presentert i senere analyser.

Det at Norge er ett av 13 land som har deltatt i alle de tre syklusene av ICCS, muliggjør analyser av utvikling over tid, og analyser av endring mellom de tre ICCS-syklusene er noe vi har prioritert i rapporten. Spesielt interessant er det å analysere hvordan utviklingen har vært for ulike grupper av elever, og om det er en utvikling i retning av større eller mindre forskjeller. Vi vet fra tidligere studier at jenter skårer bedre enn gutter, at elever med foreldre med lang utdanning skårer bedre enn elever med foreldre med kortere utdanning, og at elever med innvandrerbakgrunn skårer lavere enn elever uten innvandrerbakgrunn. Samtidig viste analyser av 2016-dataene at mens kompetanseforskjellene mellom jenter

² Vi mottok klaggjort nasjonalt datasett (inkludert vektorer og skalaer) 21. juli 2023 og første versjon av det internasjonale 28. august.

og gutter hadde økt fra 2009, hadde foreldres utdanningsnivå og elevenes innvandrerbakgrunn mindre å si i 2016 enn i 2009 (Huang et al., 2017).

Med unntak av sammenligninger av skår på kunnskapstesten, hvor vi presenterer resultater fra alle deltakerland, er de komparative analysene mellom land begrenset til at norske resultater sammenlignes med resultater fra Sverige og Danmark.

Under har vi formulert tre hovedproblemstillinger for rapporten som belyses i de følgende kapitlene.

- (1) Hvor god kompetanse har norske 14-åringer om demokrati og medborgerskap, hvordan har kunnskapsnivået endret seg i perioden 2009–2022, og hvor plasserer norske elever seg i forhold til elever fra andre land?
 - a. I hvilken grad kan forskjeller i kompetanse knyttes til kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og elevenes innvandrerbakgrunn, og i hvilken grad har dette endret seg fra 2009 til 2022?
 - b. Hvilke faktorer kan forklare endringer i kunnskapsskår fra 2016 til 2022?

- (2) I hvilken grad slutter norske elever opp om grunnleggende verdier og prinsipper som demokratiske samfunn bygger på, og i hvilken grad skiller norske elever seg fra danske og svenske elever når det gjelder oppslutning om ulike demokratiske verdier?
 - a. I hvilken grad har elevenes tillit til samfunnsinstitusjoner og oppslutning om ulike demokratiske verdier endret seg fra 2009 til 2022?
 - b. Hvilken betydning har kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, elevenes innvandrerbakgrunn og kunnskapsnivå for elevenes tillit til samfunnsinstitusjoner og for oppslutning om ulike demokratiske verdier?

- (3) Hva er omfanget og variasjonen av elevenes samfunnsdeltakelse i og utenfor skolen, og hvilke likheter og forskjeller er det i samfunnsdeltakelse mellom elevene i de tre skandinaviske landene?
 - a. Hvilken tro har elevene på egen evne til engasjement og mulighet til å påvirke, hvilke forskjeller finner vi mellom ulike grupper av elever, og i hvilken grad kan forskjellene forklares av forhold som kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, elevenes innvandrerbakgrunn og kompetansenivå?
 - b. Hvilke tanker har elevene om framtidig samfunnsdeltakelse, og hvilke forskjeller ser vi mellom ulike grupper av elever?
 - c. Hvilke endringer i omfang av og former for samfunnsdeltakelse ser vi for norske elever fra 2009 til 2016 og videre til 2022?





2. Hvordan måles og analyseres kunnskap om demokrati og medborgerskap i ICCS?

Kunnskapstesten som benyttes i ICCS, er grunnlaget for fordelingen på *kunnskapskalaen* i de enkelte deltakerlandene. Kunnskapsskalaen er en *normert skala* som muliggjør sammenligninger mellom land, grupper av elever og utvikling over tid. Det er viktig å være oppmerksom på at ICCS måler kunnskap på *populasjonsnivå*, og ikke kunnskapsnivå for den enkelte elev som inngår i utvalget. Dette kommer vi nærmere tilbake til etter å ha beskrevet hvordan kunnskapstesten er bygd opp, og hvordan demokrati- og medborgerskapskompetanse er operasjonalisert – herunder hvordan demokrati- og medborgerskap måles tematisk, hvordan kunnskapsbegrepet er operasjonalisert etter kognitive dimensjoner, hvilke typer oppgaver kunnskapstesten består av, og hvordan kunnskapskalaen er inndelt etter nivåer. Som en sentral del av denne framstillingen inngår beskrivelse av noen av oppgavene som inngikk i kunnskapstesten for ICCS 2022.

Som nevnt i kapittel 1 er ICCS en internasjonal studie og derfor ikke knyttet (direkte) til *læreplaner* i de enkelte deltakerlandene. Det vil altså si at ICCS ikke er en studie som er skreddersydd for å evaluere i hvilken grad formålet med, og kompetansekravene i, læreplanene for norsk skole nås. Det betyr

imidlertid ikke operasjonaliseringene som ligger til grunn dataene fra ICCS, er fullstendig løsrevet fra tanker bak og innhold i norske læreplaner. To forhold er spesielt viktige:

1. Operasjonaliseringen av *innholdet i begrepene demokrati og medborgerskap* i ICCS-kunnskapstesten ligger innenfor både LK06 og LK20. Med andre ord vil demokrati- og medborgerskapsforståelsen i ICCS 2022 gjenfinnes i planverket for norsk skole.
2. Operasjonaliseringen av det *kognitive aspektet* ved ICCS-kunnskapstesten omfatter både faktabasert kunnskap, kompetanse og ferdigheter, og dette er også i pakt med tenkningen bak hvordan kompetanse er definert i overordnet del av LK20: *Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.*³

ICCS-kunnskapstesten er altså ikke en generell test av demokrati- og medborgerskapskompetanse, men skal måle students' *conceptual knowledge and understandings of*

³ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>

aspects related to civic and citizenship education (Schulz et al., 2023b:1) – altså kompetanse skolen mener er nødvendig for at elevene skal bli *prepared to be citizens in a world where contexts of democracy and civic participation continue to change* (Schulz et al., 2023b:vii). Dette er en grunnidé som også ligger til grunn for formålet med demokrati- og medborgerskapsopplæringen i norsk skole: *Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.*⁴

Temaene i kunnskapstesten

Begrepene demokrati og medborgerskap er fenomener som favner vidt, og som for så vidt heller ikke er tydelig definert og avgrenset i læreplanene for norsk skole. I utarbeidelsen av ICCS-kunnskapstesten er det med andre ord gjort noen valg om hva og hvordan demokratisk kompetanse skal måles. Valgene er gjort for å få høy begrepsvaliditet på tvers av det brede spekteret av land som deltar i ICCS (Schulz et al., 2023b:27). Når det gjelder testens tematiske innhold, er det definert *fire temaområder*, som videre er delt inn i underemner, som til dels er overlappende. Oppgavene i ICCS-kunnskapstesten fordeler seg på følgende fire temaområder:

1. *Samfunnssystemer og -institusjoner (21 prosent av oppgavene)*: Omfatter spørsmål om forståelse av mekanismer, strukturer, systemer og sammenhenger innenfor politikk, økonomi og sivilsamfunn, kjennskap til sentrale institusjoner innenfor de samme områdene, deres roller og funksjon.
2. *Demokratiske prinsipper (36 prosent av oppgavene)*: Omfatter forståelse av, oppslutning om og støttetilverdigrunnlaget samfunnet bygger på. Oppgavene måler elevenes forståelse for prinsippet om

likebehandling og rettferdighet, prinsippet om frihet (ytringsfrihet, forsamlingsfrihet, frihet fra frykt og nød o.l.) og hva som begrenser individets frihet (hensynet til samfunnssikkerhet, lovfestede begrensninger i ytringsfriheten), betydningen av lovregulering, likhet for loven, maktfordeling og rettssikkerhet, miljømessig, sosial og økonomisk bærekraft og behovet for solidaritet mellom individer, mellom grupper og på tvers av nasjonalstatens grenser.

3. *Samfunnsengasjement (33 prosent av oppgavene)*: Omfatter forståelse av behovet for aktiv samfunnsdeltakelse lokalt, nasjonalt og globalt, bevissthet og kunnskap om aktiv deltakelse i påvirkningsprosesser som organisasjonsdeltakelse, valgdeltakelse, offentlig debatt, demonstrasjoner, politisk/etisk forbruk, samt forståelse av deltakelsesformer som styrker individets tilhørighet til ulike fellesskap. Temaområdet omfatter også evnen til å se hvorfor det er viktig å være informert og ha kompetanse til å gjenkjenne korrupsjon og maktmisbruk.
4. *Medborgerskapsroller og -identitet (ni prosent av oppgavene)*: Kunnskap om og forståelse av formelle og uformelle samfunnsroller, samt oppfatning av ulike roller som inngår i individers identitet. Omfatter respekt for identitetsmangfold, inkludert religion, lokalt, nasjonalt og globalt.

De fire temaområdene ble utviklet i ICCS 2009 (Schulz et al., 2008). De ble beholdt med noen endringer i ICCS 2016 (Schulz et al., 2016), og det ble gjort ytterligere modifikasjoner i ICCS 2022 (Schulz et al., 2023a). En av endringene i ICCS 2022 er at temaområdet samfunnssystemer og -institusjoner inkluderer økonomiske systemer som et underemne, mens bærekraft er lagt til som

⁴ <https://www.udir.no/ik20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>

underemne i temaområdet demokratiske prinsipper. Rammeverket for ICCS 2022 inkluderer mer eksplisitte referanser til innhold knyttet til global medborgerskapsutdanning og utdanning for bærekraftig utvikling enn rammeverket for tidligere sykluser av ICCS.

Sammenlignet med ICCS 2016 inneholder kunnskapstesten for ICCS 2022 en lavere andel oppgaver som måler kunnskap om samfunnssystemer- og institusjoner (temaområde 1), og en høyere andel oppgaver knyttet til demokratiske prinsipper (temaområde 2) og samfunnsengasjement (temaområde 3). Denne endringen skyldes tre forhold: For det første har noe av innholdet fra ICCS 2016 blitt omdefinert fra temaområde 1 til temaområde 4. For det andre har økt vektlegging av bærekraftig utvikling medført flere oppgaver innenfor temaområde 2. For det tredje har de interaktive oppgavene i sin helhet fokusert på samfunnsdeltakelse (temaområde 3).

Kognitive dimensjoner

Hvert av de fire temaområdene krever at elevene har kunnskap om ulike samfunnsforhold – det vi gjerne omtaler som samfunns-kunnskap – for at de skal kunne resonnerer seg fram til riktig svar på de ulike oppgaven i kunnskapstesten. Elevene må med andre ord *anvende* kunnskap for å forstå sammenhenger og begreper og anvende forståelsen stilt overfor ulike problemstillinger, case og situasjoner. Flere av oppgavene i testen krever at de evner å relatere det de vet, og den forståelsen de har, stilt overfor ulike, reelle situasjoner. Det vil si at oppgavene i kunnskapstesten består av oppgaver som ikke bare måler det vi gjerne tenker på som *faktakunnskap*, men også evnen til å *anvende kunnskapen*:

1. Å vite (30 prosent av oppgavene): Faktakunnskap om samfunnets oppbygging, institusjoner og virkemåter,

og de verdier og prinsipper som ligger til grunn for demokratiske samfunn, det vil si den lærte samfunnskunnskapen som hjelper elevene til å analysere og resonnerer i de mer komplekse kognitive oppgavene. Det forventes at elevene kan, husker og gjenkjenner definisjoner, beskrivelser og nøkkelegenskapene til sentrale samfunnsfaglige begreper og innhold, og evner å illustrere disse med eksempler. Oppgavene omfatter altså både å definere, beskrive og illustrere med eksempler.

2. Resonnerer og anvende (70 prosent av oppgavene): Evne til å resonnerer og anvende det de vet, for å komme til konklusjoner om konkrete situasjoner, utvelgelse og bruk av kunnskap og forståelse av flere begreper, vurdering av konkrete handlingsforløp, anbefale løsninger eller måter å løse konkrete problemstillinger på. Oppgavene omfatter både det å tolke informasjon, relatere, begrunne, integrere, generalisere, evaluere, foreslå løsninger og forutsi.

Kunnskapsskalaen og kunnskapsnivåene

Som beskrevet ovenfor er oppgavene i kunnskapstesten inndelt i fire temaområder og to kognitive dimensjoner. Oppgavene måler hver av de to kognitive dimensjonene (vite og resonnerer), og det finnes både enkle og mer komplekse spørsmål i hvert av de fire temaområdene og innenfor hver av de to kognitive dimensjonene. Dette betyr at kunnskapsskalaen er konstruert både ut fra *antall riktige svar* og ut fra oppgavenes *vanskelighetsgrad*.

Kunnskapsnivåene

Skalanivåene i kunnskapstesten ble utviklet med ICCS 2009-undersøkelsen, men er endret noe som følge av at antall oppgaver er utvidet i ICCS 2016 og ytterligere med ICCS

2022. Dette er gjort på en måte som sikrer at beskrivelsen av kunnskapsskalaen forblir konsistent og sammenlignbar mellom de tre ICCS-syklusene. ICCS 2009 hadde tre kunnskapsnivåer (intervaller skalaen ble inndelt i), men ble med ICCS 2016 utvidet til fire nivåer (A–D). En av erfaringene fra ICCS 2009 var at det var for få enkle oppgaver, og det ble derfor lagt til noen flere oppgaver i ICCS 2016 som målte kunnskapsnivå i den nederste enden av skalaen.

Nivå A inneholder oppgaver med høy vanskelighetsgrad (kompleksitet), mens oppgaver på nivå D omfatter de letteste oppgavene. Dette gir altså fire kunnskapsnivåer på grunnlag av poeng: nivå A (563 poeng eller mer), nivå B (479–562 poeng), nivå C (395–478 poeng) og nivå D (311–394 poeng). Elever som skårer lavere enn 311 poeng, har for få riktige svar til at kunnskapsnivået deres kan beregnes med sikkerhet.

Kunnskapsskalaen er konstruert med en antakelse om at innholdsbeskrivelsen for hvert

av de fire kunnskapsnivåene beskriver den enkelte elevs prestasjonsnivå. Som gjengitt i avsnittet ovenfor defineres kunnskapsnivåene av et intervall av poengskårer, og undergis en oversikt over de enkelte kunnskapsnivåene for ICCS 2022 (for mer detaljert beskrivelse viser vi til Schulz et al., 2023a).

Nivå A (563 poeng eller mer)

Elever på nivå A har en mer helhetlig forståelse, snarere enn fragmentert kunnskap, er i stand til å resonnerer rundt konsekvenser av politiske tiltak og adferd, se saker fra ulike perspektiver og begrunne ulike posisjoner, tiltak eller forslag. Disse elevene forstår at aktiv samfunnsdeltakelse er et middel til et mål, snarere enn et mål i seg selv, og evner derfor å vurdere aktiv deltakelse opp mot ønskede resultater. Elever på nivå A ser sammenhenger mellom samfunnets sosiale, politiske og juridiske organisering, de forstår prinsippene som ligger til grunn for posisjoner, institusjoner og lover, de viser kjennskap til betydningen av økonomisk makt, og de forstår hvordan innflytelse oppnås og kontrolleres.

Elever på nivå A kan for eksempel

- identifisere formålet med etisk forbruk
- foreslå tiltak som fremmer offentlig debatt
- forstå at kontroversielle temaer og spørsmål inngår i demokratiske prosesser og offentlige diskusjoner
- se viktigheten av utbredt interkulturell forståelse i samfunnet
- forstå viktigheten av maktfordelingen mellom storting, regjering og rettsvesen
- forstå betydningen av offentliggjøring av økonomiske donasjoner til politiske partier
- vurdere politiske virkemidler med hensyn til likhet og inkludering
- identifisere en grunn til å ha begrensede valgperioder
- identifisere faktorer som kan påvirke endringer i valgdeltakelse over tid
- identifisere hovedtrekk ved frie markedsøkonomier og multinasjonalt selskapseierskap

Nivå B 479–562 poeng

Elever på nivå B har spesifikk kunnskap om og forståelse for de mest sentrale institusjoner, begreper og systemer, de forstår de prosesser og systemer som knytter individ og samfunn sammen, og de evner å vise forståelse for hvordan de grunnideer og prinsipper demokratiske samfunn bygger på, fungerer politisk og i praksis i hverdagslige, kjente situasjoner. De viser kjennskap til og forståelse for hva som menes med representativt demokrati som politisk system, de forstår hvordan institusjoner og lover kan brukes til å beskytte og fremme samfunnsverdier og

-prinsipper, og de ser betydningen det å delta i valg har i et representativt demokrati. Elever på nivå B evner å se generelle prinsipper og verdier i konkrete politiske eksempler og rettigheter (inkludert menneskerettigheter), og de er bevisst på individens mulighet til innflytelse og ansvar ut over ens egen lokale kontekst. De ser betydningen av aktivt medborgerskap, inkludert hvordan dette gjennomføres gjennom globalt medborgerskap og etisk forbruk. I motsetning til elever på nivå C er elever på dette nivået i stand til å bruke kunnskap og forståelse for å vurdere og begrunne politikk og handlinger.

Elever på nivå B kan for eksempel

- se betydningen lovgivende myndighets uavhengighet har for innbyggernes tillit til de beslutninger som myndighetene treffer
- se den økonomiske risikoen globalisering kan ha for utviklingsland
- se at informerte borgere er bedre i stand til å ta beslutninger når de skal stemme ved valg
- knytte ansvar for å stemme til demokratisk representativitet
- beskrive Stortingets (lovgiverens) hovedfunksjoner
- identifisere miljømessige og sosiale begrunnelser for etisk forbruk
- definere hovedfunksjonen til en grunnlov
- forstå forholdet mellom regjeringen og militæret i et demokrati
- identifisere deltakelsesformer som fremmer globalt medborgerskap
- se faren ved myndighetskontrollerte medier
- se at enkeltpersoner har miljøansvar gjennom sine handlinger

Nivå C 395–478 poeng

Elever på nivå C viser kjennskap til demokratiske grunnverdier som likhet, fellesskap og frihet, og de evner å identifisere eksempler på konkrete situasjoner hvor disse prinsippene utfordres eller fremmes. De viser videre at de har kjennskap til grunnleggende begreper om individet som en aktiv medborger, de forstår viktigheten av at lover følges, de ser sammenhengen mellom individuell adferd og

adferdens konsekvenser, og de evner å knytte personlige egenskaper til personens mulighet til å påvirke lokalt. Elevene på dette nivået viser også kjennskap til bærekraftig utvikling og kjente situasjoner som er relatert til miljømessig bærekraft. Det som i hovedsak skiller elever på nivå C fra elever på nivå B og A, er at de i mindre grad har spesifikk kunnskap, og at den institusjonelle forståelsen i større grad er instrumentell enn relasjonell.

Elever på nivå C kan for eksempel

- knytte pressefrihet til troverdigheten av informasjonen som media gir
- knytte frivillig stemmegivning til politisk ytringsfrihet
- forbinde reduksjon av plastavfall med bærekraftig adferd
- se at ledere i demokratier bør ta hensyn til innbyggernes behov
- se at FNs verdenserklæring om menneskerettigheter er ment å gjelde alle mennesker
- se at statsborgerskap er en menneskerettighet
- se internett som en arena for samfunnsdeltakelse
- se at bærekraftig utvikling er en global utfordring
- se betydningen av å være en informert velger
- se at regjeringer har et ansvar overfor alle innbyggere
- se den samfunnsmessige begrunnelsen for etisk forbruk

Nivå D 311–394 poeng

Elever på nivå D gjenkjenner konkret og eksplisitt formulert innhold og eksempler på grunnleggende trekk ved demokrati, og de støtter opp om sentrale samfunnsinstitusjoners rolle og lovers hovedformål. De anerkjenner at andre rettigheter skal respekteres, og de ser at disse rettighetene kan motivere andre for aktiv samfunnsdeltakelse som fremmer likeverd

og fellesskapets beste. Det som i størst grad skiller elever på nivå D fra elever på nivåene over, er at de har smalere kunnskap om de grunnleggende aspektene ved demokratiet og dets institusjoner, og at deres forståelse og bruk av demokratiske begreper og prinsipper, og deres forståelse av engasjement og deltakelse, er på et eksplisitt, konkret og deskriptivt nivå, ikke på et abstrakt og analytisk nivå.

Elever på nivå D kan for eksempel

- forstå at det å forsvare et land er militærets viktigste funksjon
- forstå at rett til medisinsk hjelp er en motivasjon for å jobbe for en hjelpeorganisasjon
- forstå at likeverdige skolegang er å anerkjenne behovene til elever med nedsatt funksjonsevne
- forstå nødvendigheten av hemmelige avstemninger for fritt stemmevalg
- anerkjenne at frivillige gir et bidrag til lokalsamfunn
- anerkjenne at alle mennesker er like for loven

Kunnskapsskalaen

Kunnskapsskalaen har et gjennomsnitt på 500, som er gjennomsnittlig poengsum for deltakerlandene i ICCS 2009. Standardavviket er 100 for likt vektete nasjonale utvalg. Det betyr at med en normalfordeling vil ca. 68 prosent av elevene befinne seg innenfor intervallet 400–600 i skår på kunnskapstesten (altså 500 +/- 100 poeng). Det er viktig å merke seg at en skår på 500 poeng kun er et uttrykk for det statistiske gjennomsnittet for alle deltakerland i ICCS 2009, og at den gir et standardisert mål for relativ sammenligning mellom land.

Kunnskapsskalaen anerkjenner den relative vanskeligheten til oppgavene og innholdet og de kognitive prosessene de er ment å representere. Oppgavene som vurderer elevenes evne til resonnering og anvendelse, er ikke nødvendigvis vanskeligere enn de oppgavene som måler faktakunnskap (å vite). Hvor vanskelig et spørsmål er for en elev, avhenger av to faktorer: i) hvor kjent eleven er med begrepene som ligger i spørsmålet, og ii) hva slags kognitiv prosessering som trengs for å svare riktig på spørsmålet. Relativt enkel behandling av kompleks innhold kan ligne på ferdighetene som trengs for kompleks behandling av kjent innhold.

Kunnskapstestens omfang og typer av oppgaver

Kunnskapstesten i ICCS 2022 besto av 141 oppgaver. Dette er betydelig flere enn i ICCS 2016, som omfattet 88 oppgaver, og ICCS 2009, som omfattet 80 oppgaver. Årsaken til at det er flere oppgaver i ICCS 2022, er økt vektlegging av den globale dimensjonen og bærekraftdimensjonen ved demokratiopplæringen, samt overgang fra papirbasert til digital innsamling. Oppgavene ble gruppert i 14 klynger og fordelt på åtte skjema. Tre av de 14 klyngene besto av digitale oppgaver og inngikk ikke i kunnskapstesten for de seks deltakerlandene som gjennomførte ICCS 2022-undersøkelsen på papir (Danmark, Nederland, Kroatia, Polen, Serbia og Romania).

Svarene på de åpne oppgavene er skåret etter kriterier som ble benyttet i alle deltakerland; feil svar fikk skår 0 og riktig svar 1 eller 2 poeng avhengig av type oppgave. Vi viser til metoderapporten (Storstad et al., 2023) for en nærmere beskrivelse av arbeidet med koding og skåring av de åpne spørsmålene. Av de 141 testoppgavene som utgjør kunnskapstesten for ICCS 2022, er 20 interaktive. Av disse interaktive oppgavene var seks flervalgsspørsmål, ni var åpne spørsmål, to hadde «dra-og-slipp-elementer», og de resterende tre oppgavene krevde at elevene manipulerte glidebrytere for å få fram sitt endelige svar.

Utvalgte eksempeloppgaver

Testoppgavene som benyttes i ICCS, offentliggjøres ikke, hovedsakelig fordi mange av oppgavene vil bli gjenbrukt i senere ICCS-sykluser. Ved hver gjennomføring frigis likevel noen av oppgavene som er benyttet.⁵ De frigitte eksempeloppgavene gir innsikt i testoppgavens utforming, innhold og vanskelighetsgrad, og gir med det en bedre forståelse av ICCS-kunnskapsskalaens oppbygging og innhold. For ICCS 2022 er det frigjort 15 oppgaver, hvorav 10 ble benyttet både for land som gjennomførte testen med bruk av papirskjema, og for land som gjennomførte testen med digital utfylling. De resterende fem frigitte oppgavene er eksemplere på interaktive oppgaver som kun ble brukt i land som gjennomførte testen digitalt. Vi gjengir her to av de 15 frigitte eksempeloppgavene, en oppgave med åpne tekstsvaer, og en flervalgsoppgave. I metoderapporten for gjennomføringen av den norske delen av ICCS 2022 (Storstad et al., 2023) er det en beskrivelse av alle de 15 frigitte eksempeloppgavene.

Alle flervalgsspørsmålene har fire svaralternativ, hvorav tre er feil (0 poeng) og ett er riktig (1 poeng). De åpne spørsmålene, hvor elevene skulle skrive svar, presenteres sammen med en redegjørelse for hvordan de ble skåret.

⁵ De frigitte oppgavene er omfattet av IEAs opphavsrettigheter (<https://www.iea.nl/copyrightnotice>).

Eksempeloppgave 1 og 2: Nivå A, B og C

Eksempeloppgave 1 og 2 omhandler temaet *falske nyheter*, eksempeloppgave 1 er et flervalgsspørsmål (nivå C), og eksempeloppgave 2 er et åpent spørsmål hvor elevene skulle gi to svar. Ubesvarte eller feil svar ga null poeng, ett riktig svar ga ett poeng (nivå B), og elever som hadde to riktige svar, fikk to poeng (nivå A). Eksempeloppgave 1 er en oppgave fra temaområdet samfunnsengasjement og det kognitive domenet å vite, mens eksempeloppgave 2 er en oppgave fra temaområdet samfunnssystemer og -institusjoner og den kognitive dimensjonen å resonnerer og anvende.

Etter en kort innledende definisjon av begrepet falske nyheter bes elevene gi to grunner til at

falske nyheter skader demokratiet. Hensikten med å be om to grunner er å se om elevene greier å se ulike aspekter ved multidimensjonale fenomener – det vil si se at fenomenet falske nyheter kan true demokratiet av ulike grunner. Som vist i tabellen under gir IEAs skåringsinstruks seks ulike svarkategorier som hver kvalifiserer for ett poeng. Under hver av de seks kategoriene gir skåringsinstruksen eksempler på svar som faller inn under de enkelte kategoriene. Elever som oppgir to grunner som faller inn under en og samme svarkategori, får kun ett poeng, fordi de ikke angir grunner som viser til *ulike aspekter* ved fenomenet falske nyheter. For å få to poeng på spørsmålet måtte elevene altså angi to grunner til at falske nyheter truer demokratiet, som var fra ulike svarkategorier.

Falske nyheter (fake news) er et begrep brukt for å beskrive falsk eller misvisende informasjon som bevisst presenteres som nyheter.

16

CI4FKC1

Hvordan kan *falske nyheter* skade demokratiet?

Skriv **to måter**.

1.

2.

Eksempeloppgave 9 skåring: 2 poeng (nivå A) når to grunner fra to av de seks kategoriene under og 1 poeng (nivå B) når eleven har en grunn fra en av kategoriene under:

1. It undermines a shared concept of truth
2. It prompts unreasonable social reaction to issues
3. It can be used to distort or manipulate normal democratic processes
4. It can be used to avoid political accountability and justice for actions
5. It erodes public trust in civic institutions/experts/political system/the mainstream media
6. It can lead to poor political/legislative decision making

Figur 2.1 Eksempeloppgave 2 med instruks om skåring fra skåringsmanualen.⁶

⁶ Skåringsmanualen som ble benyttet i skåringen av svarene på de åpne spørsmålene, er utarbeidet av IEA i samarbeid med deltakerlandene. Den foreligger kun på engelsk og ble ikke oversatt til norsk. Vi har beskrevet arbeidet med skåringen av de åpne spørsmålene nærmere i kapittel 3, samt i metoderapporten (Storstad et al., 2023).

Når eksempeloppgave 2 er plassert på to kunnskapsnivåer – nivå C for ett riktig svar og nivå A for to riktige svar – er det begrunnet i at elever som kun ga ett svar, viser evne til å resonnerer om et fenomens konsekvenser for demokratiet, mens elever som oppga to *ulike* grunner, viser at de evner å se at falske nyheter er et flerdimensjonalt og komplekst

fenomen som representerer en trussel mot demokratiet av ulike grunner.

Eksempeloppgave 1 er på kunnskapsnivå C og måler kildekritisk forståelse. I oppgaven skal elevene velge det svaralternativet de mener er best egnet for å avgjøre om det som står i en nyhetsartikkel, er riktig eller ikke.

Hva kan en person gjøre for å vite om informasjonen i en nyhetsartikkel er sann?

- ₁ Sjekke om den samme informasjonen er omtalt av mange ulike kilder
- ₂ Sjekke om myndighetene er enig eller uenig i nyheten
- ₃ Sjekke om vennene tror på nyhetsartikkelen
- ₄ Sjekke om nyheten tar av på sosiale medier

Figur 2.2 Eksempeloppgave 1. Svaralternativ 1 er riktig svar.

Elever som skårer på kunnskapsnivå C, har evne til å se sammenheng mellom de handlinger de gjør som samfunnsdelakere, og resultatene av handlingene, en evne som går forut for de mer komplekse vurderingene elever på nivåene over foretar. Eksempel-

oppgave 1 krever at elevene ser sammenheng mellom bruk av digitale medier og behovet for en kildekritisk håndtering av informasjon og evner å identifisere den beste måten å vurdere informasjonens sannhetsgehalt på.



3. Utvalg, data og metodebruk

38 land deltok i ICCS 2009, og 24 land deltok i ICCS 2016. 22 land samt to tyske delstater deltar i ICCS 2022.⁷ I de tidligere nasjonale ICCS-rapportene har man sammenlignet resultatene for de nordiske landene, og det gjøres også i denne rapporten. Siden Finland ikke deltar, sammenlignes de tre skandinaviske landene – Norge, Danmark og Sverige (Island har ikke deltatt i noen av syklusene).

Av de 23 landene som deltar i ICCS 2022, er 20 i Europa, og ICCS 2022 må langt på vei sies å være en studie av demokrati- og medborgerskapsopplæringen i europeiske land. Det er ingen deltakerland fra Nord-Amerika, Oseania eller Afrika. Taiwan er det eneste landet fra Asia, mens Colombia og Brasil er de to søramerikanske deltakerlandene. ICCS 2022 har en mer markant europeisk dominans enn tidligere ICCS-sykluser.

I ICCS 2022 har det kommet til fire nye deltakerland fra sentral- og Øst-Europa: Polen, Slovakia, Romania og Serbia. Selv om Russland har falt fra, er det med andre ord en bedre balanse mellom de ulike delene av Europa i ICCS 2022 enn det var i ICCS 2016. Den største endringen når det gjelder deltakerland, er likevel at det knapt er land utenfor Europa representert i studien.

Hva samles det inn data om og fra hvem?

ICCS-undersøkelsen samler inn data fra elever, lærere og skoleledere. Lærerne og skolelederne fyller ut ett spørreskjema hver. Skjemaet lærerne fyller ut, omfatter spørsmål med utgangspunkt i lærernes egen undervisning på 9. trinn, mens skolelederne besvarer ulike spørsmål om organisering av og innhold i undervisningen, skole-hjem-samarbeid, elev-medvirkning og tilgang til fasiliteter i skolen og lokalmiljøet. I denne rapporten bruker vi ikke data fra lærere og skoleledere, men disse dataene vil bli brukt i senere analyser.

Elevene besvarer tre spørreskjema:

1. *Kunnskapstesten*: Elevene fikk 45 minutter til å besvare et skjema med 33 spørsmål som måler ulike aspekter ved demokrati- og medborgerskapsbegrepet. Kunnskapstesten er allerede beskrevet i kapittel 2, og resultater fra kunnskapstesten presenteres i kapittel 4.
2. *Internasjonalt elevskjema*: Elevene fikk om lag 40 minutter til å fylle ut et skjema med spørsmål om sine oppfatninger av, verdier rundt og holdninger til ulike samfunnsforhold og demokrati- og medborgerskapsundervisningen. I tillegg skulle de svare på spørsmål om aktiviteter, engasjement og deltakelse i og utenfor skolen, og gi bakgrunnsopplysninger om seg selv og egen hjemmesituasjon.

⁷ Ansvaret for utdanningspolitikken i Tyskland ligger hos de enkelte delstatene, og det er derfor betydelige forskjeller mellom delstatene både når det gjelder lengde, skoletyper og rammeplaner. Dette er bakgrunnen for at tysk deltakelse i ICCS er opp til de enkelte delstatene.

3. *Regionalt elevskjema*: Det regionale elevskjemaet omfatter i likhet med det internasjonale elevskjemaet holdnings- og adferdsspørsmål, men er mer tilpasset landenes regionale kontekst. Elever i europeiske land fyller med andre ord ut et europeisk skjema, som blant annet inneholder spørsmål om elevenes oppfatning av europeisk integrasjon og samarbeid generelt, men også om EU mer konkret. Elevene fikk om lag 20 minutter til å fylle ut det europeiske spørreskjemaet. Det benyttes ingen data fra det europeiske skjemaet i denne rapporten, men disse dataene vil inngå i videre analyser av og publiseringer fra ICCS 2022-datamaterialet.⁸

Utviklingen av spørsmål til de ulike skjemaene som ICCS-undersøkelsen omfatter, skjer i samarbeid mellom IEA, ACER, Roma Tre University, LUMSA University⁹ og deltakerlandene. Alle deltakerlandene har gjennomført en pilotering av spørsmålene i ICCS 2022 (våren 2020), og en storskala testgjennomføring januar/februar 2021. Erfaringer fra rundene er viktige både når det gjelder å teste hvor godt de enkelte spørsmålene fungerer, om det er uklarheter som skyldes oversettelse fra engelsk til deltakerlandenes språk, eller om det er behov for endringer og presiseringer av skåringsmanualer. Pilotering er spesielt viktig for nyutviklede spørsmål. Det er gitt en mer detaljert beskrivelse av utviklingen av spørreskjemaene og erfaringer fra piloteringene i metoderapporten for ICCS 2022 (Storstad et al., 2023).

Utvalg og representativitet

I likhet med de tidligere syklusene av ICCS er undersøkelsen rettet mot elever som i gjennomsnitt er om lag 14 år gamle. I de fleste land vil det si elever på 8. trinn. I land hvor gjennomsnittsalderen for elever på 8. trinn er 13,5 år eller lavere, defineres 9. trinn som elevpopulasjon. Norge er det eneste landet som deltar med elever på 9. trinn i ICCS 2022.

Det skiller 1,4 år i gjennomsnittsalder mellom land med lavest og høyest gjennomsnittsalder på elevene i utvalget. Gjennomsnittsalderen for ICCS 2022-utvalget er på 14,4 år, og spenner fra 15,0 år i Estland og Romania til 13,6 år i Malta. Gjennomsnittsalderen for norske og danske elever er 14,9 år, mens den er 14,8 år i Sverige. Det vil altså si at når vi i rapporten sammenligner resultater mellom de tre skandinaviske landene, sammenligner vi elever som er like gamle. I ICCS 2016 var gjennomsnittsalderen for norske elever 14,6 år, og forskjellen mellom 2016 og 2022 skyldes noe senere datainnsamling i skoleåret i 2022.

På alle deltakende skoler skulle en koordinator ved skolen vurdere om noen av elevene ved skolen ikke skulle delta i undersøkelsen, basert på følgende tre ekskluderingskriterier bestemt av IEA:

1. Elever med varige fysiske funksjonsnedsettelse som medfører at de ikke kan prestere i testsituasjonen.¹⁰
2. Elever som etter en faglig vurdering ikke er følelsesmessig, adferdsmessig eller kognitivt i stand til å følge instruksjonene i testen.

⁸ Data fra de regionale elevskjemaene inngår ikke i den internasjonale ICCS 2022-rapporten (Schulz et al., 2023a), men resultater fra dette datamaterialet vil bli presentert i en Europeisk rapport i februar 2024.

⁹ Australian Council for Educational Research (ACER) er internasjonalt studiesenter for ICCS 2022, med Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) ved Roma Tre University og LUMSA University, Roma som tilknyttede forskningscenter.

¹⁰ Det er et tankekors at en undersøkelse som omhandler demokrati og medborgerskap, ikke er tilrettelagt for elever med fysiske funksjonshemninger og lærevansker som dysleksi. Tekst til tale-verktøy er tilgjengelig og ville ha gjort at elever med synshemninger kunne ha deltatt på lik linje med andre, og at prestasjonen for elever med dysleksi ikke ville vært påvirket av lesevansker. Problemstillingen er tatt opp med IEA, og forhåpentligvis blir neste gjennomføring av ICCS-undersøkelsen bedre tilrettelagt for en bredere deltakelse.

3. Elever som ikke behersker norsk godt nok til at de vil overvinne språkbarrieren i prøvesituasjonen. Vanligvis bør elever som har mindre enn ett års opphold i Norge, ekskluderes.

Det ble i tillegg presisert at elever ikke skulle ekskluderes *utelukkende* på grunn av svake skoleprestasjoner eller ordinære disiplinære problemer, og at elever med dysleksi eller andre, tilsvarende lærevansker, ikke skulle ekskluderes. Elever som tilfredsstillende ekskluderingskriteriene, men som likevel kan delta sammen med sine medelever, får anledning til det. Hvordan dette praktiseres, er opp til den enkelte skole. Kriteriene er detaljerte, men har likevel et rom for skjønn. Når behersker for eksempel en elev norsk godt nok til at det ikke påvirker prestasjonene? Ut over at ekskluderingskriteriene ble formidlet til skolekoordinatorene i informasjonsskriv, sammen med annen praktisk informasjon for forberedelse til og gjennomføring av datainnsamlingen, gjorde vi ikke tiltak som kunne ha påvirket andelen ekskluderte elever i noen retning. Dette er samme framgangsmåte som ble benyttet i ICCS 2016 (Svagård og Huang, 2017).

For ICCS 2022 var det et mål at alle land skulle ha en eksklusjonsrate på under 5,5 prosent. Fire land, blant dem Norge, ligger over dette nivået. Latvia hadde en eksklusjonsrate på 7,7 prosent, Kroatia på 7,6 prosent, Norge på 7,4 prosent, og Sverige på 6,4 prosent. For ICCS 2016 var eksklusjonsraten i Norge

på 5,5 prosent, mens den var 2,0 prosent for utvalget på 9. trinn i ICCS 2009. Det er altså en økning i andelen ekskluderte elever i Norge. Alle de skandinaviske landene ligger relativt høyt i andel ekskluderte elever. Det er også tilfelle for PISA 2018-undersøkelsen, hvor eksklusjonsandelen i Sverige var på 11,1 prosent, 7,9 prosent i Norge og 5,7 prosent i Danmark (OECD, 2019).

Eksklusjonsraten på *elevnivå er lik for Norge i ICCS 2016 og ICCS 2022*, og det er derfor liten grunn til å tro at dette er en faktor som er relevant for tolkning av resultatene mellom de to undersøkelsestidspunktene. Endringene skyldes forskjeller i utvalget av skoler som er tatt inn i undersøkelsen (for nærmere redegjørelse se Storstad et al., 2023).

Det er vanskelig å anslå i hvilken grad eksklusjonsrater påvirker kunnskapsskåren. Det er rimelig å anta at gjennomsnittsskåren øker med økt eksklusjonsrate, men det er altså vanskelig å si hvor stor betydningen er. Et annet forhold som virker inn, er hvor stor andel av skolene og elevene i utvalget som deltar i undersøkelsen. IEA oppfordrer deltakerlandene til å ha et utvalg elever på minimum 3000, og at minst 50 prosent av elevene i de deltakende klassene gjennomfører undersøkelsen. Skoler som ikke oppfyller dette kravet om 50 prosent deltakelse, inkluderes ikke i datamaterialet. Tabellen under gir en oversikt over deltakelse i de enkelte landene både på skole- og elevnivå.

Tabell 3.1 Deltakelse på skole- og elevnivå og total deltakelsesandel etter land. ICCS 2022. Prosent.

	SKOLER		ELEVER		TOTAL DELTAKELSESANDEL
	Andel	Antall	Andel	Antall	
Taiwan	98,7	148	93,8	3852	92,6
Slovenia	96,6	168	94,9	3466	91,6
Frankrike	98	147	93,3	3533	91,4
Colombia	98,4	148	92,8	4193	91,3
Romania	98,5	154	92,6	2768	91,2
Italia	98,8	158	92,2	2945	91,1
Slovakia	96,8	154	93,5	3202	90,5
Polen	99,4	169	91,3	4437	90,4
Malta	100	29	89,4	2720	89,4
Kypros	97,4	95	91,5	3136	89,1
Litauen	97,8	177	91	3560	89
Spania	96,8	157	90,3	3487	88,6
Bulgaria	84,7	144	91,3	3113	87,5
Sverige	93,9	149	90	3263	87,2
Norge	98,1	142	88,6	5687	86,1
Latvia	96,7	147	88,6	2876	85,7
North Rhine-Westphalia (Tyskland)	95,4	145	89,2	3267	84,9
Kroatia	93,9	141	86,6	2766	80,8
Serbia	91,9	138	88,5	2659	80,3
Estland	83,4	166	89,5	2685	74,6
Nederland	82,9	124	89,2	2609	74
Brasil	87,3	190	80,8	5997	67,9
Schleswig-Holstein (Tyskland)	76,1	84	80,3	1487	61,1
Danmark	62	134	89,4	4769	54,6

Deltakelsesprosenten blant norske elever var på 88,6, og med det oppfyller Norge IEAs krav til deltakelse i kategori 1.¹¹ Det norske elevutvalget består av 5687 elever og er med det et av de største utvalgene målt i antall elever for ICCS 2022. Videre ser vi at Brasil, Danmark og den tyske delstaten Schleswig-Holstein ikke oppfyller kravene satt av IEA, og at Nederland har en samlet deltakelsesprosent under 75. Nederland hadde en deltakelsesprosent for elevene på 89,2, mens andelen for skolene var på 82,9 prosent, det vil si under kravet til minst 85 prosent deltakelse. Nederland er likevel inkludert i det samlede utvalget for ICCS 2022, og i en note til tabellene i den internasjonale rapporten er det begrunnet med at Nederland *nesten* oppfyller utvalgskravene etter bruk av erstatningsskoler (Schulz et al., 2023a).

Kriteriene for deltakelse som IEA har satt, omfatter deltakelse på både skole- og elevnivå. Land der deltakelsen på både skole- og elevnivå er minst 85 prosent uten bruk av erstatningsskoler, eller der produktet av svarprosenten på skolenivå og svarprosenten på elevnivå er minst 75 prosent, oppfyller kravet til deltakelse i kategori 1. Land som når samme krav etter bruk av erstatningsskoler, oppfyller kravene satt for deltakelse i kategori 2, mens land som ikke når kravene selv etter bruk av erstatningsskoler, kun blir inkludert hvis det kan dokumenteres at landet har fulgt IEAs prosedyrer for utvalget.¹² Av de 147 skolene som utgjorde nettoutvalget for Norge, gjennomførte 142 skoler datainnsamlingen.¹³ Fordi datainnsamlingen for ICCS 2022 ble forsinket og foregikk tett opptil inngangen til sommerferien 2022, var

det ikke praktisk mulig å benytte erstatningsskoler i Norge. Til tross for dette var deltakelsesandelen på norske skoler høy, og kun Malta hadde høyere andel deltakelse blant skolene enn Norge.

20 deltakerland/delstater møtte utvalgskravene for kategori 1 (tilfredsstillende uten bruk av erstatningsskoler), Nederland oppfyller kravet for kategori 2 (tilfredsstillende etter inkludering av erstatningsskoler), mens Brasil, Danmark og Schleswig Holstein er i kategori 3 (utilfredsstillende etter inkludering av erstatningsskoler). De tre landene som ikke oppnådde kravene for deltakelse, er *ikke inkludert* i det samlede utvalget for ICCS 2022 og inngår derfor ikke det internasjonale ICCS 2022-gjennomsnittet. Resultatene fra de tre landene som ikke nådde IEAs krav til utvalg, er imidlertid presentert i den internasjonale rapporten (Schulz et al., 2023a), og vi gjengir også resultater fra disse landene i denne rapporten.

Som nevnt i kapittel 1 gjør vi sammenligninger mellom Norge, Sverige og Danmark i analysene som presenteres i rapporten, til tross for at Danmark altså ikke nådde IEAs utvalgskrav. Det danske elevutvalget er betydelig over IEAs anbefaling om minst 3000 elever (4769 elever i det danske utvalget), og svarprosenten på elevnivå var 89,4 prosent, altså over kravet på minst 85 prosent deltakelse. Kun Brasil og Norge har større elevutvalg enn Danmark, mens det svenske utvalget er betydelig mindre (3263 elever). Når det danske utvalget likevel ikke er inkludert som en del av det samlede utvalget for ICCS 2022, er det fordi Danmark ikke nådde kravet til deltakelse på *skolenivå*.

¹¹ Deltakelsen blant norske elever etter bruk av erstatningsskoler var på 93,7 prosent i ICCS 2016, og Norge oppfylte kravene til deltakelse i kategori 1 også i ICCS 2016.

¹² Når det gjelder deltakelse blant lærerne, har 12 land, deriblant Norge, nådd kravene for deltakelse i kategori 1, ett land har nådd kravene for kategori 2, mens hele 11 land ikke har nådd minimumskravet for å inkluderes i det samlede utvalget for ICCS 2022. Dette er nærmere beskrevet i metoderapporten for den norske delen av ICCS 2022 (Storstad et al., 2023).

¹³ I ICCS 2016 hadde Norge en deltakelsesprosent på skolenivå på 95,2 prosent før bruk av erstatningsskoler og på 100 prosent etter bruk av erstatningsskoler (Schulz et al., 2018).

I motsetning til i Norge er det i Danmark ikke obligatorisk for skolene å delta i ICCS,¹⁴ og i den danske rapporten for ICCS 2022 beskrives utfordringene de hadde med å rekruttere skoler i en situasjon hvor pandemien hadde vært og fortsatt var en stor belastning for skolene (Bruun og Lieberkind, 2023). Danmark måtte derfor bruke en betydelig andel skoler fra reserveutvalget i rekrutteringsfasen, men nådde likevel ikke kravet om minst 85 prosent deltakelse på skolenivå.

Det faktum at Danmark ikke oppfylte IEAs krav til deltakelse i det samlede utvalget for ICCS 2022, betyr altså ikke at de danske dataene *har* dårlig kvalitet, eller at utvalget ikke er representativt, men er kun et uttrykk for at det, gitt IEAs kravspesifikasjon, er en *viss usikkerhet* knyttet til de danske dataene. Stikkprøver av det danske utvalget på 4769 elever viser imidlertid en fordeling som *ikke systematisk avviker* fra det opprinnelige utvalget. Man finner ikke avvik hverken når det gjelder fordelingen mellom offentlige og private skoler, skolestørrelse, skolekvalitet målt etter skolens resultater på avgangstrinnet, andel elever med minoritetsbakgrunn eller kjønnsfordeling (Bruun og Lieberkind, 2023). Det vil si at frafallet av skoler trolig ikke har bidratt til skjevheter i utvalget, og at det derfor er representativt for den danske populasjonen. Vi finner derfor ikke faglige eller metodiske grunner for å anta at de danske dataene og resultatene har lavere validitet enn de svenske og norske, og vurderer at sammenligninger som gjøres mellom de tre skandinaviske landene i denne rapporten, er pålitelige.

Metodiske forhold som kan ha påvirket resultatene i ICCS 2022

Det er alltid metodiske utfordringer knyttet til utvalgsundersøkelser som ICCS, og en av

utfordringene er utvalgets representativitet. Som redegjort for i dette kapittelet oppfylder det norske utvalget de kravene IEA har satt til deltakelse. Det impliserer også at ekskluderingen på skole- og elevnivå ikke har ført til problemer med utvalgets representativitet.

Vi vil avslutningsvis gå nærmere inn på tre andre metodiske utfordringer knyttet til ICCS 2022 som det er viktig å være oppmerksom på når resultater tolkes, og ikke minst benyttes. For det første skal vi redegjøre for overgangen fra papirbasert til digital datainnsamling. For det andre skal vi beskrive metodiske utfordringer knyttet til skåring av åpne testspørsmål. For det tredje skal vi diskutere faren for at måleinstrumentene måler noe mer enn eller noe annet enn det de er tenkt å måle.

Endring av datainnsamlingsmetode: Fra papir og blyant til skjerm og tastatur

En av de største endringene med ICCS 2022 er overgangen fra at data samles inn via papirskjema, til at elevene besvarer digitalt. Å gjennomføre datainnsamlingen digitalt har noen selvsagte fordeler sammenlignet med papirbasert innsamling. Det er for det første billigere, og for det andre gir digital gjennomføring høyere reliabilitet på dataene. Grunnen til at reliabiliteten blir høyere, er både at elevene ikke kan fylle ut skjemaet feil (krysse av utenfor rubrikken, krysse av for to svaralternativer o.l.), og at feilregistreringer i scanningen av papirskjemaet ikke er en mulig feilkilde. Svar på åpne spørsmål må imidlertid kodes og skåres også ved digital gjennomføring, men mens enkelte håndskrevne svar kan være vanskelige å tyde, er ikke dette en feilkilde ved digital utfylling. For det tredje har man med digital gjennomføring muligheter for bruk av bilder, illustrasjoner og interaktive oppgaver som papirbasert gjennomføring ikke gir.

¹⁴ Det er obligatorisk å delta for skoler og elever som trekkes ut til deltakelse i internasjonale studier. Dette er nedfelt i forskrift til opplæringsloven § 2-7 ([Obligatorisk å delta i internasjonale undersøkelser \(udir.no\)](#), lastet ned 29.09.2023).

Selv om IEA med ICCS 2022 markerer en overgang fra papir til digital datainnsamlingsmetode, valgte seks av deltakerlandene å gjennomføre datainnsamlingen med utfylling av papirskjema (Danmark, Polen, Nederland, Kroatia, Romania og Serbia). Datainnsamlingsmåte kan påvirke resultatene (*mode-effekt*), og med overgangen til digital datainnsamling ble det gjennomført en såkalt *bridging-studie*¹⁵ hvor elleve av deltakerlandene deltok. I Norge gjennomførte elever fra 50 skoler undersøkelsen på papir, mens elever fra 142 skoler gjennomførte den digitalt. Det er data fra disse 142 skolene som anvendes i analysene, de 50 andre er kun for å undersøke effektene av gjennomføringsmetode.

Analysene av resultatene fra de to utvalgene viser at elevene som fylte ut undersøkelsen på papir, skårer noe bedre enn de som fylte ut digitalt. Forskjellen i skår mellom papirutvalget og det digitale utvalget varierte noe mellom de elleve landene, og det er verdt å merke seg at forskjellen er signifikant for Latvia, Italia og Norge. I Norge var gjennomsnittlig andel som hadde svart riktig, 1,8 prosentpoeng høyere for elevene i papirutvalget enn for elevene i det digitale utvalget. Tilsvarende forskjeller er også funnet i andre studier (bl.a. Harrison et al., 2023; Kroehne et al., 2019; Støle et. al, 2020; Bennet et al., 2008; Sandene et al., 2005).

Endring i datainnsamlingsmetode har derfor konsekvenser for tolkning av resultater fra ICCS 2022, fordi sammenligningen mellom deltakerlandene påvirkes av mode-effekter. Danmark, Polen, Kroatia, Nederland, Romania og Serbia har gjennomført datainnsamlingen på papir, og deres skår på kunnskapstesten kan være en noe annen enn den ville ha vært med digital gjennomføring. Det vil for eksempel si at forskjellen mellom den norske

og danske gjennomsnittsskåren trolig er noe større enn den ville ha vært om også Danmark hadde samlet inn dataene digitalt. Samtidig er det verdt å understreke at mode-effekten ikke er av en slik størrelse at den kan forklare særlig mye av endringen i kunnskapsskår for norske elever fra ICCS 2016 til ICCS 2022.

Det er videre verdt å merke seg at Delgado et. al (2018:34) finner at forskjellen mellom papir- og skjermbasert lesning ikke varierer med alder, kompetansenivå, type test eller testens omfang. Dette kan tyde på at det å lese på skjerm ikke er en større ulempe for noen elevgrupper enn for andre. Med andre ord: Forskjellene i leseforståelse mellom grupper av elever er de samme, eller tilnærmet de samme, uavhengig av om elevene leser på papir eller på skjerm. Basert på data fra PISA 2018 for USA, Singapore og Finland finner for eksempel Kong et. al (2022) at elever som er digitale storforbrukere, har svakere digital leseforståelse enn elever som i mindre grad bruker tid på digitale enheter. Det er rimelig å tenke seg at man finner også finner det samme forholdet for papirbasert lesing, altså at de som leser mye, også leser best. For ICCS 2022 betyr dette at overgangen fra papir til skjerm først og fremst har negativ betydning for testresultatet på populasjonsnivå, mens det i liten grad har gitt systematiske skjjevheter mellom elevgrupper.

Mode-effektstudien fra ICCS 2022 viser altså at norske elever skårer signifikant bedre på testen når de besvarer med blyant på papir, enn når de svarer med mus og tastatur på skjerm, men at det kun forklarer en liten del av endringen norske elever har hatt fra 2016 til 2022.

Skåring av åpne spørsmål

Kunnskapstesten i ICCS inneholder flere åpne spørsmål, og det er knyttet noen metodiske utfordringer til bruk av åpne spørsmål som vi

¹⁵ En *bridging-studie* vil si at man gjennomfører datainnsamlingen på ulike måter for å måle effekten innsamlingsmetode (*mode-effekt*) har på resultatene. Mode-effekter er «any difference found in test performance that is attributed to the mode of administration» (Way et al., 2015: 263).

diskuterer i dette avsnittet. Åpne spørsmål er ofte brukt for å måle mer komplekse og sammensatte fenomener. For å besvare åpne spørsmål får man ingen «hint» fra svaralternativer, men elevene må formulere svar med egne ord. På den annen side kan fravær av forhåndsdefinerte svaralternativer være en metodisk svakhet fordi «hintene» som ligger i svaralternativene, også er informasjon som kan gjøre at elevene lettere forstår hva det spørres om. Svaralternativer kan med andre ord redusere sannsynligheten for at elevene misforstår spørsmålet. Tvetydig formulerte spørsmål, gjerne med en intendert mening som ikke er umiddelbar lett å oppfatte, samt uklarheter knyttet til hvor detaljert svar som forventes, kan føre til at elevene gir ufullstendige, misforståtte eller feil svar, og at elevene dermed ikke får vist hva de egentlig kan (Arffman, 2016: 610). Dette er svakheter med åpne spørsmål som i større grad vil ramme elever med svake leseferdigheter enn elever med gode leseferdigheter (Abedi, 2006).

I tillegg er det knyttet metodiske utfordringer til *koding og skåring* av svarene som påvirker sammenligninger av resultater mellom land og mellom ulike sykluser. For at dataene skal ha høy reliabilitet,¹⁶ er det viktig at svarene i så stor grad som mulig skåres på samme måte. Dette gjelder ikke bare internt mellom koderne i de enkelte deltakerlandene, men også mellom land og over tid. I ICCS testes reliabiliteten på hvert åpent spørsmål innad i hvert land, men det er ingen test av reliabiliteten mellom landene eller mellom de ulike ICCS-syklusene. Det er altså en fare for at det utvikler seg ulike «skåringskulturer» i de enkelte deltakerlandene og fra ICCS-syklus til ICCS-syklus. Hvis så er tilfelle, vil ulikheter i skåringskultur påvirke resultatene, men det finnes ingen konkrete mål i ICCS-undersøkelsen på hvorvidt dette er et reelt metodisk problem.

Det er flere metodiske utfordringer med bruk av åpne spørsmål i kunnskapstester, men det er utført relativt få studier av hvilken betydning slike spørsmål har for resultatene. Arffman (2016: 611) oppsummerer de studiene som er gjennomført, med at uklare og tvetydige spørsmål, bruk av vanskelige ord, komplekse formuleringer og for høye krav til skriveferdigheter er de største metodiske utfordringene knyttet til bruk av åpne spørsmål. Når det gjelder koding og skåring, er utfordringene først og fremst knyttet til at ulogiske og urimelige kodekategorier gir skårene for stort rom for bruk av skjønn, noe som reduserer dataenes reliabilitet.

Vi har hatt begrenset tid og mulighet til å analysere i hvilken grad skåring av åpne spørsmål har påvirket resultatene av kunnskaps-skåren for ICCS 2022, men har gjort analyser som gir et innblikk i hvilken betydning reliabilitetsproblemet med skåring av svar på åpne spørsmål kan ha hatt. Kravet IEA stiller, er at et tilfeldig utvalg på ca. 200 av svarene på minst ni av de 22 åpne spørsmålene *dobbeltkodes*. Dette innebærer at flere personer koder samme spørsmål, og at resultatet etter koding sammenlignes. For det norske datasettet ble i gjennomsnitt 248 svar fra hvert av de 22 åpne spørsmålene dobbeltkodet. Dette utgjorde om lag 35 prosent av svarene på hvert av spørsmålene som inngikk i den norske reliabilitetstesten. Grad av samsvar – det vil si i hvilken grad de to som har kodet samme spørsmål, har skåret svaret likt – er mål på hvor reliable dataene fra de åpne spørsmålene er for hvert av deltakerlandene. Kravet om minst 60 prosent samsvar ble møtt for skåringen av alle de åpne spørsmålene i det norske datasettet, med en gjennomsnittlig andel samsvar på 81,2 prosent. På et av spørsmålene var andelen samsvar på 61,1 prosent, mens høyeste andel samsvar var på 94,8 prosent.

¹⁶ Reliabilitet (pålitelighet) er et mål på kvaliteten på de dataene som analyseres, og dataenes reliabilitet øker når antallet tilfeldige feil i dataene reduseres.

Vi har sammenlignet resultatene for de seks åpne spørsmålene som er brukt både i ICCS 2016 og ICCS 2022 for de norske dataene, og finner at i gjennomsnitt var andelen som fikk skår 0 (altså feil svar), 12,8 prosentpoeng høyere i ICCS 2022 enn i ICCS 2016. Det var imidlertid stor variasjon mellom de seks åpne spørsmålene. For to av spørsmålene var forskjellen mellom 2016- og 2022-undersøkelsen betydelig, med drøye 20 prosentpoeng. Til sammenligning var gjennomsnittlig forskjell for de 49 flervalgsspørsmålene som inngikk i kunnskapstesten både i ICCS 2016 og ICCS 2022, fem prosentpoeng. Forskjellen mellom resultatene i 2016 og 2022 er altså større for de åpne spørsmålene enn for flervalgsspørsmålene. Samtidig er det grunn til å minne om at andelen åpne spørsmål i kunnskapstesten kun er ti prosent, og at det er derfor ikke grunnlag for å tro at endringer fra 2016 til 2022 i særlig grad kan forklares av ulik skåringskultur i de to undersøkelsene.

Leseferdigheter og testmotivasjon

Oppgavene i kunnskapstesten er tekstoppgaver, og derfor kan elevenes leseferdigheter påvirke hvor godt de skårer på kunnskapstesten (jf. Solheim og Lundetræ, 2016). Elevenes leseferdigheter varierer, og flere studier har vist at i gjennomsnitt har jenter bedre leseferdigheter enn gutter (Solheim og Gourvenec, 2017). Standardiserte tester viser at for de fleste land øker kjønnsforskjellen i leseferdigheter fra 10- til 16-årsalderen, før forskjellene reduseres og blir mer ubetydelige i begynnelsen av 20-årene (Borgonovi et al., 2021). Det vil altså si at ICCS gjennomføres i en alder (14–15 år) hvor forskjellen i leseferdighetene mellom gutter og jenter er størst. Vi har imidlertid ikke mulighet til å si noe om hvor stor betydning elevenes leseferdigheter har for resultatene på ICCS-kunnskapstesten, men en av tilbakemeldingene som var tydeligst etter gjennomføringen av piloten av ICCS 2022, var at språket var *krevende*. Elevene brukte betegnelser som «voksenspråk», «vi går i 9. altså», «ganske rare ord», «vanskelig å forstå» og «jeg gjorde nesten en feil på grunn av språket». Disse tilbakemeldingene tok vi med oss inn i arbeidet med ut-

forming av de endelige spørreskjemaene, og det ble gjort til dels betydelige endringer i språket – både med hensyn til enkeltord, setninger og mengden tekst.

Flere studier har vist at kjønnsforskjellen i kunnskapsskår er større, i jentenes favør, for åpne spørsmål enn for flervalgsoppgaver (Lafontaine og Monseur, 2009; Schwabe et al., 2015; Rahmawati og Retnawati, 2019), men at noe av dette kan skyldes at guttene i større grad enn jentene lar åpne spørsmål stå ubesvart (Eriksen og Roe, 2013; Solheim et al., 2012). Når det gjelder flervalgsspørsmål, er det betydelig mindre forskjeller mellom gutter og jenter i andelen som lar spørsmålene stå ubesvart (Solheim og Lundetræ 2013). Denne sammenhengen er imidlertid annerledes i ICCS 2022 enn i studiene det er vist til. Vi finner ikke at guttene i større grad enn jentene har unnlatt å besvare enkeltspørsmål i kunnskapstesten i ICCS 2022. Men andelen som har feil svar på alle åpne spørsmål, er betydelig høyere blant guttene enn blant jentene. Omfanget av ubesvarte spørsmål – og da særlig på de åpne spørsmålene, som krever en større innsats fra elevene – er i litteraturen også løftet fram som en mulig indikasjon på elevenes *testmotivasjon* (jf. Rivas og Scasso, 2022: 296; Pools, 2022). En analyse av forskjeller i andel ubesvarte spørsmål mellom de ulike deltakerlandene kunne derfor gi indikasjoner på forskjeller i testmotivasjon og utholdenhet mellom deltakerlandene i ICCS 2022. Forskningslitteraturen underbygger at til tross for at måleinstrumentene i ICCS kan ha høy begrepsvaliditet (ved at de måler demokratikompetanse på en måte som samsvarer med den teoretiske definisjonen), er noe av det som måles, trolig *motivasjon*, snarere enn kunnskap.



An achievement test score can be viewed as a joint function of skill and will, of knowledge and motivation. However, when interpreting and using test scores, the 'will' part is not always acknowledged and scores are mostly interpreted and used as pure measures of student knowledge (Eklöf, 2010: 345)



Det vil altså si at elevenes motivasjon til å gjøre sitt beste i testen er et aspekt som bør inkluderes i tolkningen av resultatene fra slike tester (Finn, 2015; Los et al., 2022), også i ICCS. Som Hopfenbeck og Kjærnsli (2016) påpeker, er det likevel gjort få studier av betydningen av testmotivasjon for resultatene på internasjonale tester. Hvor mye av resultatene fra kunnskapstester, som for eksempel ICCS, som er påvirket av elevenes motivasjon til å ta testen, er vanskelig å estimere, men «motivasjonsandelen» varierer trolig over tid, mellom land og mellom grupper av elever.

Testmotivasjon er en form for prestasjonsmotivasjon, og inkluderer motivasjon for et spesifikt fag eller tema (for eksempel demokrati og medborgerskap), men den kan også være situasjonsspesifikk, som motivasjon til å prestere godt i en testsituasjon (Eklöf, 2010: 346). Elevenes motivasjon for å yte sitt beste i kunnskapstester avhenger både av deres *forventning om å lykkes* på testen og *betydningen eller verdien* de tillegger det å prestere på testen (Eccles og Wigfield, 2002; Wolf og Smith, 1995; Finn, 2015). Studier har vist at høyt motiverte elever presterer bedre

på tester, har høyere utdanningsambisjoner, legger ned mer innsats for å lære og tilegne seg kunnskaper, i større grad bruker effektive selvregulerende strategier og er mer utholdende i møte med vanskeligere oppgaver enn elever med lav motivasjon (Harlen og Crick 2003; Pintrich og Schunk 2002; Wise og DeMars, 2005). Det vil altså si at motivasjon *både påvirker læring og villigheten til å framvise ervervet kunnskap i en testsituasjon.*

Elever som blir trukket ut til å delta i undersøkelser som ICCS, vil ifølge Eklöf (2010: 348) stille seg selv spørsmål som: Hvor sannsynlig er det at jeg lykkes på denne testen? Er dette en viktig test for meg? Er den slit-som? Er den interessant? Hva er de mulige konsekvensene av prestasjonen min? Hvor mye innsats må jeg legge ned for å få et godt resultat? Hvor mye innsats er det verdt å investere? Hva den enkelte elev svarer på spørsmål som dette, påvirker motivasjonen for å gjøre sitt beste på testen eleven har foran seg.

Eklöf (2010) har studert svenske elevers motivasjon for deltakelse i TIMSS¹⁷ 2003 og 2008 og finner at resultatene fra 2003-studien trolig ikke var påvirket av svak testmotivasjon i noen vesentlig grad, men at det trolig var tilfelle for resultatene fra 2008-studien. Elevene som deltok, beskrev sin motivasjon for deltakelse i et åpent spørsmål som ble kodet i ettertid. 50 prosent av elevene uttrykte seg negativt når det gjaldt motivasjon til å gjøre sitt beste på TIMSS-testen, 30 prosent uttrykte positiv motivasjon, mens de resterende 20 prosentene var mer likegyldige (Eklöf, 2010: 353). Av de som uttrykte lav motivasjon, begrunnet et flertall sin manglende motivasjon med at deres prestasjon på testen ikke hadde noen konsekvenser for dem – det hadde ikke noen betydning om de presterte bra eller dårlig. Gruppen av motiverte elever begrun-

net gjerne ønsket om å gjøre sitt beste med at det var noe de alltid gjorde, eller at de følte et ansvar eller plikt til å ta testen seriøst – de ville hjelpe til.

For den enkelte elev som deltar i tester som ICCS, PISA og TIMSS, har egen prestasjon ingen konsekvenser (jf. Rivas og Scasso, 2021: 295). Undersøkelsene er hva Finn (2015: 1) definerer som en test som *inviterer til lav innsats* (low stake). Resultatene på testen inngår ikke i elevenes karaktervurdering, det gis ingen tilbakemelding på prestasjonen, hverken til elev, lærer eller skolen – den enkelte elevs prestasjon brukes kun til å gi en *nasjonal gjennomsnittsskår*. I sum kan dette gjøre at motivasjonen for å prestere sitt ytterste svekkes, og at resultatene blir dårligere enn de ville ha blitt om elevene opplevde at testen hadde direkte betydning for dem selv (se bl.a. Mislevy, 1995; Wolf og Smith, 1995).

Testmotivasjon kan også påvirke resultatene på tester som har betydning for deltakerne. Silm et al. (2020) analyserte prestasjoner på en test som hadde direkte konsekvens for universitetsstudenters vurdering, og fant at motivasjon forklarte om lag 15 prosent av studentenes skår, selv etter at man hadde kontrollert for kjønn og studentenes tidligere prestasjoner. Det er derfor viktig at man er oppmerksom på at elevenes testmotivasjon er en faktor det må tas hensyn til når resultatene fra kunnskapstester tolkes og legges til grunn for politikktutforming og tiltak (Silm et al., 2020; Finn, 2015).

ICCS-undersøkelsen inneholder ikke spørsmål som måler elevenes motivasjon for læring eller for å delta i testen, og det er derfor vanskelig å analysere effekten av motivasjon for testresultatene. Hvor lang tid elevene brukte på å gjennomføre testen, kan være en indikasjon på grad av testmotivasjon.

¹⁷ Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) er en internasjonal IEA-undersøkelse som måler elevers kompetanse i matematikk og naturfag på 5. og 9. trinn.

Hvis de brukte svært kort tid på testen, er det sannsynligvis et tegn på at de har svart med rask gjetting, snarere enn på en konsentrert, gjennomtenkt måte (Wise og Smith, 2011; Los et al., 2022). En analyse av kypriotiske data fra PISA 2015 viser at elever som gjennomførte testen raskt, svarte signifikant mer feil enn de som brukte lengre tid, og at dette gjaldt både for de vanskelige og de lette flervalgsspørsmålene i testen (Michaelides et al., 2019: 197).

Studier har vist at det påvirker elevenes prestasjoner positivt å presisere overfor elevene at det er viktig at de yter sitt beste, og at resultatene fra testen skal brukes til å evaluere læring (Wolf og Smith, 1995; Brown og Walberg, 1993). Resultatene fra en eksperimentell studie gjennomført i USA og Shanghai med en test som ligner PISA-testen, viser interessante forskjeller (Gneezy et al., 2019). Elevene i testgruppen ble tilbudt 1 dollar for hvert riktig svar på testens 25 oppgaver, mens elevene i kontrollgruppen ikke fikk tilbud om noen form for premiering. For elevene i Shanghai var det ingen signifikante forskjeller i resultater mellom elevene i testgruppen og elevene i kontrollgruppen, de presterte altså relativt likt uavhengig av om de fikk penger for å svare riktig eller ikke. For eleven i USA var situasjonen en noe annen – elevene som ble tilbudt 1 dollar for hvert riktig svar, hadde en poengsum som var 22–24 poeng over elevene i kontrollgruppen. Overført til PISA-rankingen ville det å tilby elevene 1 dollar for hvert riktig svar, gjort at USA ville gått fra 36. til 19. plass i rankingen for PISA 2012 (Gneezy et al., 2019: 306). Det er også verdt å merke seg at forskjellene mellom test- og kontrollgruppen i USA var liten for de elevene som presterte godt på testen, noe som indikerer at elever med god kunnskap søker å yte sitt beste uavhengig av premiering, mens effekten av premiering tas ut blant elever som har middels eller lavere kunnskapsnivå (Gneezy

et al., 2019: 298). O’Neil et al. (1996) finner tilsvarende sammenheng mellom pengepremiering og testresultat for elever på 8. trinn, mens de ikke finner signifikante forskjeller for elever på 12. trinn, noe de mener kan skyldes at beløpet som ble tilbudt, var for lite for de eldste elevene.

I og med at internasjonale undersøkelser som ICCS måler kunnskap på populasjonsnivå og sammenligner gjennomsnittsskårer mellom ulike land, vil ulikheter i elevenes testmotivasjon kunne forklare noe av forskjellene mellom landene som deltar (jfr. Gneezy et al., 2019: 292; Woessmann, 2016: 3). Med andre ord – i hvilken grad kan nedgangen i prestasjonene for norske elever fra 2016 til 2022 forklares av nedgang i (test) motivasjon?

Eklöf et al. (2014) finner at norske elever rapporterte at de hadde lav motivasjon for deltakelse i TIMSS 2008, samt at det var en signifikant sammenheng mellom rapportert motivasjon og hvor godt elevene presterte på testen. Basert på data fra norske elever som gjennomførte PISA-undersøkelsen i 2009 og 2012, finner Hopfenbeck og Kjærnsli (2016) at *selvrapportert testmotivasjon* var lavere i 2012 enn i 2009. Mens 75 prosent oppga at de var motivert til å gjøre sitt beste, på testen i 2009, var andelen 69 prosent i 2012. I 2009 oppga 54 prosent at det å gjøre det godt på PISA-testen var viktig for dem, og 43 prosent oppga at det å gjøre det godt på PISA-testen betydde mye for dem. Tre år senere var andelen redusert til 47 og 36 prosent (Hopfenbeck og Kjærnsli, 2016: 411). Dette kan indikere at testmotivasjonen blant norske elever har svekket seg over de senere år, og dette kan igjen være et tegn på lavere skole- og læringsmotivasjon mer generelt, slik det også framkommer i blant annet Elevundersøkelsen (Wendelborg og Hygen, 2023). Vi kommer tilbake til diskusjoner og utdypende analyser av dette i senere rapporteringer.

4. Norske elevers kunnskap om demokrati og medborgerskap

Hovedfunnet i ICCS 2022 sett med norske øyne er en relativt stor nedgang i norske elevers demokrati- og medborgerskapskompetanse slik det måles i ICCS. Fra 2009 til 2016 var det en fremgang fra 538 skalapoeng til 564 skalapoeng, noe som gjorde at Norge var blant landene med høyest kunnskapsnivå. Resultater fra testen i 2022 viser imidlertid en negativ utvikling, og norske elever skårer i gjennomsnitt 529 skalapoeng. Det er fortsatt signifikant bedre enn gjennomsnittet av deltakerlandene i ICCS 2022, men samtidig er det den største tilbakegangen av alle deltakerlandene. I tillegg er det en økning i andel elever som skårer på kunnskapsnivå D eller lavere. For Norge var denne andelen høy også i ICCS 2009 (ti prosent), men den ble betydelig redusert fra 2009 til 2016. Frem til 2022 har den økt fra 4,5 til 11,9 prosent.



Demokratisk kompetanse – variasjoner mellom land

I dette kapitlet presenterer vi resultater fra den delen av undersøkelsen som måler elevenes demokratiske kunnskaper, kompetanse og ferdigheter (civic knowledge). I tråd med begrepsbruken i den internasjonale rappor-

ten (Schulz et al., 2023a) bruker vi benevnelse kunnskapstest, -skår, -nivå og -skala, men som redegjort for i de to innledende kapitlene måler testen både kunnskaper og anvendelse av kunnskap (kompetanse og ferdigheter). I tabellen nedenfor har vi gjengitt gjennomsnittsskår på ICCS 2022-kunnskapskalaen for hvert av deltakerlandene.

Tabell 4.1 Gjennomsnittlig skåre (poeng) på kunnskapsskalaen etter land for ICCS 2022.

	Alder gjennomsnitt	Gjennomsnittsskåre	Standardfeil
Taiwan	14,2	583 ▲	-2,3
Sverige ¹	14,8	565 ▲	-3,5
Danmark ^{3,4}	14,9	556 ▲	-3,5
Polen ⁴	14,4	554 ▲	-2,5
Estland	15,0	545 ▲	-5,5
Schleswig-Holstein (Tyskland) ³	14,5	544 ▲	-4,4
Kroatia ^{1,4}	14,7	531 ▲	-2,6
Norge ¹	14,9	529 ▲	-2,8
Nordrhein-Westfalen (Tyskland)	14,3	524 ▲	-2,6
Italia	13,8	523 ▲	-3,6
Spania	14,0	510	-3,3
Litauen	14,8	509	-4,0
Nederland ^{2,4}	14,1	508	-4,1
Frankrike	13,9	508	-3,3
Slovenia	13,9	504	-2,3
Slovakia	14,3	501 ▼	-3,3
Latvia ¹	14,8	490 ▼	-2,8
Malta	13,6	490 ▼	-7,4
Romania ⁴	15,0	470 ▼	-9,1
Serbia ⁴	14,6	464 ▼	-3,4
Kypros	13,9	459 ▼	-2,5
Brasil ³	14,1	457 ▼	-3,3
Bulgaria	14,8	456 ▼	-4,6
Colombia	14,1	452 ▼	-3,8
ICCS 2022 gjennomsnitt	14,4	508	-0,9

▲ Signifikant høyere enn ICCS 2022 gjennomsnittet ▼ Signifikant lavere enn ICCS 2022 gjennomsnittet

¹ Land med dekning på 90–95 prosent av den nasjonale målgruppen.

² Nådte nesten krav for deltagelsesrater etter bruk av erstatningsskoler.

³ Møtte ikke IEAs utvalgskrav.

⁴ Gjennomførte datainnsamlingen med utfylling av papirskjema.

Tabell 4.1 gir en oversikt over gjennomsnittsskår på kunnskapstesten i alle deltakerlandene, hvor landene har blitt rangert etter høyeste til laveste gjennomsnittsskår. Gjennomsnittsskår på kunnskapstesten varierer fra 452 skalapoeng i Colombia til 583 skalapoeng i Taiwan, med et internasjonalt gjennomsnitt for ICCS 2022 på 508 skalapoeng. Alle de

tre skandinaviske landene skårer signifikant høyere enn dette gjennomsnittet, men norske elever skårer vesentlig lavere enn danske og svenske elever. Med en gjennomsnittlig skår for norske elever på 529 skalapoeng er det 21 skalapoeng ned til det internasjonale gjennomsnittet, mens det er henholdsvis 27 og 36 skalapoeng opp til danske og svenske elever.

Tabell 4.2 Fordeling på kunnskapsnivå etter land. ICCS 2022. Prosent.

	Nivå A	Nivå B	Nivå C	Nivå D	Under nivå D
Taiwan	62,1	25,5	9,3	2,8	0,3
Sverige ¹	52,8	25,2	14,3	6,4	1,2
Danmark ^{3,4}	49,9	27,3	15,3	6,1	1,3
Polen ⁴	47,6	32,2	15,4	4,3	0,5
Schleswig-Holstein (Tyskland) ³	45,2	27,9	17,9	7,8	1,1
Estland	43,4	31,5	18,9	5,5	0,8
Norge ¹	40,6	29,4	18,1	9,3	2,6
Nordrhein-Westfalen (Tyskland)	36,3	30,5	22,8	9,0	1,5
Kroatia ^{1,4}	36,1	37,6	20,9	5,0	^
Italia	34,7	34,8	22,3	7,0	1,1
Nederland ^{2,4}	30,8	31,5	23,7	12,0	2,0
Litauen	30,1	32,5	24,9	10,6	1,8
Frankrike	29,0	33,9	25,5	9,9	1,6
Spania	28,8	36,1	24,1	9,6	1,5
Slovakia	28,0	32,5	25,2	11,4	2,9
Malta	25,9	29,3	25,1	15,2	4,4
Slovenia	25,4	36,1	27,8	9,5	1,2
Latvia ¹	20,0	35,6	30,8	11,8	1,8
Romania ⁴	18,3	30,6	26,8	18,8	5,5
Bulgaria	17,3	24,7	27,5	22,7	7,9
Brasil ³	15,7	24,2	30,7	22,7	6,8
Kypros	15,4	25,9	31,0	21,9	5,8
Serbia ⁴	14,0	29,6	32,7	19,4	4,2
Colombia	12,2	26,7	32,4	23,6	5,2
ICCS 2022 gjennomsnitt	30,6	31,1	23,8	11,8	2,6

¹ Land med dekning på 90–95 prosent av den nasjonale målgruppen.

² Nådde nesten krav for deltagelsesrater etter bruk av erstatningsskoler.

³ Møtte ikke IEAs utvalgskrav.

⁴ Gjennomførte datainnsamlingen med utfylling av papirskjema.

[^] For få elever til å rapportere andel på nivået.

Tabell 4.2 viser den prosentvise fordelingen av elever på de ulike kunnskapsnivåene. Norge ligger 8,3 prosentpoeng over ICCS 2022-gjennomsnittet for nivå A og B, og 2,5 prosentpoeng lavere for nivå D eller lavere. Mens andelen elever på nivå D og under er henholdsvis 7,6 og 7,4 prosent i Sverige og Danmark, er tilsvarende andel i Norge 11,9 prosent – altså vesentlig større andel enn i våre naboland.

Når vi ser alle landene under ett, ser vi at til sammen 60 prosent av elevene nådde nivå A eller B på kunnskapstesten. 24 prosent av elevene skåret til nivå C, mens 14 prosent havnet på nivå D eller lavere. Kun Taiwan og Sverige har over 50 prosent av elevene på nivå A. Mens nær

ni av ti elever i Taiwan, og nær åtte av ti i Sverige, Danmark og Polen, presterer på minst nivå B, presterer sju av ti norske elever på samme nivå. Andelen er altså noe under våre skandinaviske naboland, men det er også verdt å merke seg at andelen elever på nivå A og B er lavere i sammenlignbare land som Nederland og Frankrike.

Kunnskapsnivå – endringer over tid

I tabell 4.3 er gjennomsnittlig kunnskapsskår for hvert av ICCS 2022-landene som har deltatt i ICCS 2009 og/eller ICCS 2016, gjengitt sammen med endringer mellom de enkelte syklusene.

Tabell 4.3 Gjennomsnittsskåre ICCS-kunnskapsskala 2009, 2016 og 2022, endringer mellom syklusene for land deltatt i minst to ICCS-sykluser.

	ICCS 2009	ICCS 2016	ICCS 2022	Endring (2009-2022)	Endring (2009-2016)	Endring (2016-2022)
Norge ¹	538	564	529	-9	26*	-35*
Colombia	462	482	452	-10	20*	-30*
Danmark ^{3,4}	576	586	556	-20*	10	-30*
Bulgaria	466	485	456	-10	19*	-29*
Slovenia	516	532	504	-12*	16*	-28*
Nederland ^{2,4}		523	508			-15*
Sverige ¹	537	579	565	28*	42*	-14*
Litauen	505	518	509	4	13*	-9
Latvia ¹	482	492	490	8	10	-2
Estland	525	546	545	20*	21*	-1
Malta	490	491	490	0	1	-1
Italia	531	524	523	-8	-7	-1
Kroatia ^{1,4}		531	531			0
Taiwan	559	581	583	24*	22*	2
Nordrhein-Westfalen (Tyskland)		519	524			5
Polen ⁴	536		554	18*		
Spania	505		510	5		
Slovakia	529		501	-28*		
Kypros	453		459	6		
ICCS GJENNOMSNIITT	511	514	508	-3	3	-6

¹ Land med dekning på 90–95 prosent av den nasjonale målgruppen.

² Nådde nesten krav for deltagelsesrater etter bruk av erstatningsskoler ICCS 2022.

³ Møtte ikke IEAs utvalgskrav ICCS 2022.

⁴ Gjennomførte datainnsamlingen med utfylling av papirskjema ICCS 2022.

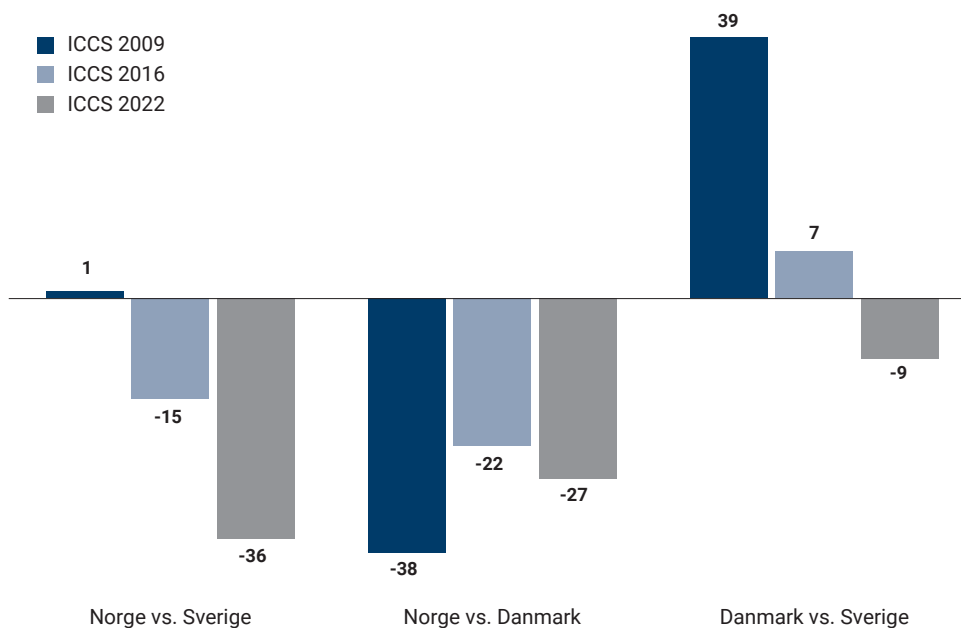
* Signifikant endring (p<0,05).

Generelt er det en negativ trend mellom 2016 og 2022, med nedgang i gjennomsnittsskår i alle land, med unntak av Taiwan og den tyske delstaten Nordrhein-Westfalen, som har en ikke-signifikant økning på henholdsvis to og fem skalapoeng. I sju av de 15 landene som også deltok i ICCS 2016, var det en signifikant nedgang i gjennomsnittlig kunnskaps-skår. Størst var nedgangen i Norge, med 35 skalapoeng, men også Colombia, Danmark, Bulgaria og Slovenia hadde en tilnærmet like markant nedgang. Nederland og Sverige har også en signifikant nedgang fra 2016 til 2022, men ikke like stor som de andre landene. For de andre landene er endringene små

og uttrykk for stabilitet snarere enn endring.

Ser vi perioden 2009–2022 under ett, er nedgangen for Norge mindre dramatisk. Norge hadde en økning i gjennomsnittlig kunnskapsskår på 26 skalapoeng fra 2009 til 2016, og med ett steg fram og to tilbake blir endringen fra 2009 til 2022 på minus ni skalapoeng.

For å få et bedre bilde av hvordan forholdet i skår på kunnskapstesten har vært mellom de tre skandinaviske landene, har vi sammenstilt differansene for hver av de tre ICCS-syklusene i figur 4.1.



Figur 4.1 Differanse i antall skalapoeng på ICCS-kunnskapsskalaen mellom Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

For ICCS 2009 var det kun ett skalapoeng som skilte norske og svenske elever, mens ICCS 2016 viste forskjell på 15 skalapoeng i favør svenske elever. I ICCS 2022 har denne forskjellen i demokratisk kompetanse mer enn fordoblet seg og er nå på 36 skalapoeng. Til sammenligning er forskjellen mellom dan-

ske og svenske elever ni skalapoeng i favør svenske elever. I ICCS 2009 skåret danske elever i gjennomsnitt 39 skalapoeng over de svenske elevene, en differanse som i ICCS 2016 var redusert til sju skalapoeng. Det vil si at både danske og norske elever har «tapt terreng» sammenlignet med svenske elev-

er i perioden 2009–2022, men målt i antall skalapoeng er forskjellen større for danske elever (minus 48 skalapoeng) enn for norske elever (37 skalapoeng). I alle de tre ICCS-syklusene har norske elever skåret lavere enn de danske elevene – størst var forskjellen i 2009, da danske elever skåret 38 skalapoeng over norske elever. Forskjellen ble redusert

noe i ICCS 2016 (22 skalapoeng), mens den altså økte i ICCS 2022, til 27 skalapoeng.

Det samme forholdet mellom de skandinaviske landene som er beskrevet over, ser vi også når vi sammenligner andelen elever som skårer på hvert av kunnskapsnivåene.

Tabell 4.4 Andel på kunnskapsnivå B eller over og på nivå D og under. ICCS 2009, 2016 og 2022. Endringer mellom syklusene i prosentpoeng. Norge, Sverige og Danmark

	ICCS 2009 Nivå A/B	ICCS 2016 Nivå A/B	ICCS 2022 Nivå A/B	Endring (2016-2022)	Endring (2009-2022)
Norge	72,1	82,3	70,0	-12,3	-2,1
Sverige	71,7	83,5	78,0	-5,4	6,3
Danmark	83,6	87,0	77,2	-9,8	-6,4
ICCS gjennomsnitt	62,6	70,3	61,7	-8,6	-0,9

	ICCS 2009 Nivå D/ under D	ICCS 2016 Nivå D/under D	ICCS 2022 Nivå D/under D	Endring (2016-2022)	Endring (2009-2022)
Norge	10,0	4,5	11,9	7,3	1,9
Sverige	7,8	4,4	7,6	3,3	-0,2
Danmark	3,7	2,7	7,5	4,8	3,8
ICCS gjennomsnitt	12,7	9,1	14,5	4,1	1,3

I alle landene har andelen på kunnskapsnivå A eller B gått ned fra 2016 til 2022, men i Norge er nedgangen mer enn dobbelt så stor (-12,3 prosentpoeng) som i Sverige (-5,4 prosentpoeng). Den norske nedgangen i andel elever på nivå A og B er også større enn den samlede nedgangen for ICCS-landene (-8,6 prosentpoeng). Sverige er det eneste av de tre skandinaviske landene som kan vise til en økning i andel elever på de to øverste kunnskapsnivåene fra ICCS 2009 til ICCS 2022.

Mer bekymringsfull er økningen i andel elever som skårer på nivå D eller lavere. For Norge var denne andelen høy også i ICCS 2009, med

ti prosent, men den ble betydelig redusert fra 2009 til 2016. Fra 2016 til 2022 har den altså økt fra 4,5 til 11,9 prosent. Det vil si at mer enn hver tiende elev på 9. trinn har så lav demokratisk kompetanse at de står i fare for å ikke kunne orientere seg og delta i samfunnet på en måte som gagnar dem selv eller demokratiet. Andelen på nivå D og under økte også i Sverige fra 2016 til 2022, men sammenlignet med 2009 er andelen i 2022 nærmest på desimalen den samme som i 2009. Utviklingen i Danmark ligner mer på den norske, men andelen elever som skårer på nivå D og lavere, er mer enn fire prosentpoeng lavere enn i Norge.

Pandemieeffekt?

At skoleprestasjoner er påvirket av dårligere undervisningstilbud under koronapandemien, er rimelig å anta, men utfordringen er at vi ikke kan beregne hvor stort læringstapet av skolenedstengninger og digital undervisning eventuelt er. Pandemien var global, og selv om det varierte om og hvor lenge skolene i ulike land var stengt, er det liten grunn til å anta at forskjeller i utvikling mellom deltakerlandene i ICCS 2022 i betydelig grad kan forklares med koronapandemien.

Ingen av de skandinaviske landene stengte ned skoler fullstendig, men benyttet ulike former for delvis nedstengning med fjernundervisning og digital kommunikasjon (Hall et al., 2022). Bozkurt og Sharma (2020) omtaler dette som «nødfjernundervisning» (*emergency remote teaching*) for å få fram at løsningen ikke var pedagogisk begrunnet eller tilpasset, men en kriseløsning for å opprettholde undervisningen og driften av skolene. Felles for alle de tre skandinaviske landene var at elevene ikke skulle være på skolen hvis de hadde symptomer på eller var smittet av covid-19, og at eksamener ble avlyst (Hall et al., 2022). Hovedforskjellen i håndteringen av koronapandemien mellom de skandinaviske landene var at Sverige valgte å holde skolene åpne, mens Norge og Danmark stengte skolene helt eller delvis i perioder. Delvis åpen vil si at elevene kun hadde undervisning noen timer per dag eller noen dager i uka.

Noe som går igjen i studier av nødfjernundervisningen, er at det var utfordrende å ha diskusjoner på digitale plattformer, og at elevene generelt ble mindre involvert (Hall et al., 2022). Det medførte at det ble vanskelig for lærere å legge merke til når elevene trengte ekstra hjelp (Fjørtoft, 2020; Gudmundsdottir og Hathaway, 2020). Samfunnsfag er et *mundtlig fag*, og spesielt i demokrati- og medborgerskapsundervisningen er det viktig at elevene får erfaring i å diskutere politikk og samfunnsproblemer. I kapittel 9 har vi analysert betydningen av aktiv deltakelse, blant annet gjennom elevråd og diskusjoner i klassen. En hypotese som kanskje kan forklare resulta-

tene i rapporten, er at de mer aktive formene for demokrati- og medborgerskapsundervisning har lidd under de to årene med pandemi. Når studier viser at norske lærere opplevde at det å engasjere elevene var krevende med digital undervisning, kan dette være et forhold som kan ha svekket demokrati- og medborgerskapsopplæringen under koronapandemien. Men igjen – dette er ikke noe særnorsk fenomen, men noe som også er rapportert som en negativ effekt av digital undervisning i andre land (Hall et al., 2022).

Studier har også vist at det er relativt store variasjoner i hvordan norsk ungdom opplevde at koronapandemien påvirket livene deres. Resultater fra Ungdata viser at en betydelig andel elever på 9. trinn opplever at de har færre venner å snakke med, at de har mindre sosial kontakt med medelever, og at de er mer ensomme etter pandemien enn før pandemien (Ulset et al., 2021). Andelen som rapporterte at de har mindre kontakt med medelever etter pandemien, økte med antall smittede i kommunen (Ulset et al., 2021). Gjennomgående rapporterer jentene i større grad om negative effekter av pandemien enn guttene, mens forskjellene er mindre mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn (Ulset et al., 2021).

Studier fra Nederland, som også stengte skolene i perioder, viser at elevene har tapt læring både i lesing, skriving og matematikk (Haerlemans et al., 2021; Engzell et al., 2021). En norsk studie viser at så også kan være tilfelle i Norge (Skar et al., 2021), mens en tilsvarende studie fra Danmark viser ubetydelige effekter (Birkelund og Karlson, 2023) og to svenske studier ikke finner noen pandemieeffekt på læring (Fälth et al., 2021; Svaleryd og Vlachos, 2021). Med bakgrunn i dette skriver Hall et al. (2022: 23) at *given that compulsory schools generally remained open in Sweden, the absence of effects is less surprising*. Samtidig viser resultater fra ICCS 2022 at nedgangen i demokratisk kompetanse fra 2016 til 2022 er *dobbelt så stor* for norske elever som for nederlandske elever. Dette til tross for at omfanget av skolenedstengninger og digital undervisning under pandemien i Nederland var

sammenlignbart med omfanget i Norge. Vi skal derfor være forsiktige med å (bort)forklare at nedgangen i Sverige er betydelig mindre enn i Norge (og Danmark), med ulike tiltak under koronapandemien. Samtidig kan skole- nedstengninger ha virket ulikt i ulike land fordi nedstengningene kan ha forsterket allerede negative prosesser. Motivasjon for læring og det å gå på skole kan være et slikt forhold, men dette er altså kun en mulig hypotese og ingen forklaring som kan belegges med data og analyser fra ICCS 2022.

Forskjeller i demokratisk kompetanse mellom ulike elevgrupper

Skolen som arena og aktør for å utjevne sosiale forskjeller er et mål i norsk utdanningspolitikk (Hernes og Knudsen, 1976: 46; Meld. St. 28 (2015-2016); Meld. St. 21 (2016-2017)). Det er en bekymring for negative effekter, både på samfunnsnivå og for den enkelte, av for store sosiale forskjeller i læringsutbytte. Det som gir særlig grunn til bekymring, er at disse forskjellene i stor grad har sammenheng med familiebakgrunn, det vil si om foreldrene har høy eller lav utdanning eller inntekt, eller om eleven har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn (St. meld. nr. 16 (2006–2007): 8). Det finnes mange studier som viser at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er en betydelig indikator for skoleprestasjoner og for sannsynligheten for å velge høyere utdanning (Andersen og Hansen, 2012; Bakken og Elstad, 2012; Bakken og Hyggen, 2018;

Flemmen et al., 2017; Ekren og Grendal, 2021; Hansen, 1997, 2005). I tillegg vet vi at kjønn er en ulikhetsskapende faktor, og forskjeller i skoleprestasjoner mellom jenter og gutter har fått betydelig oppmerksomhet de senere år (NOU 2019: 3).

I det videre presenterer vi forskjeller i kunnskapsskår etter gjelder kjønn, foreldres utdanningsnivå og innvandrersstatus. Vi sammenligner de tre skandinaviske landene og ser på endringer i kompetanseforskjeller over tid, mellom jenter og gutter, mellom elever med og uten foreldre med høyere utdanning og mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn.

Kjønn

Resultatene fra både ICCS 2009 og ICCS 2016 viste en signifikant kjønnsforskjell i kunnskapsskår mellom gutter og jenter (Schulz et al., 2010; 2018). Gjennomsnittsskåren på kunnskapstesten var signifikant høyere for jentene enn for guttene i både 2009 og 2016. Den samme trenden ser vi i resultatene fra ICCS 2022, hvor jentene, når vi ser alle deltakerland i ICCS 2022 under ett, skåret høyere på kunnskapstesten enn guttene. Disse kjønnsforskjellene er også signifikante i alle land, med unntak av Nederland, Colombia og den tyske delstaten Nordrhein-Westfalen. Forskjellen mellom jenter og gutter varierer fra 41 skalapoeng i Bulgaria til 2 skalapoeng i Nordrhein-Westfalen.

I tabell 4.5 ser vi at jentene i alle de tre skandinaviske landene skårer mer enn 30 skalapoeng høyere på kunnskapstesten enn guttene.

Tabell 4.5 Gjennomsnittsskår og differanse i skalapoeng etter kjønn. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2022.

	Jenter	Gutter	Differanse
Norge	551	515	36
Sverige	583	546	37
Danmark	575	543	33
ICCS 2022 gjennomsnitt	521	495	26

Norske gutters gjennomsnittsskår ligger 31 skalapoeng under svenske gutter og 28 skalapoeng under danske gutter. Pereira et al. (2015) finner i en dybdestudie av data fra ICCS 2009 at gutter skårer bedre enn jenter på faktaspørsmål (den kognitive dimensjonen å vite, se kapittel 2), mens jentene skårer bedre på resonnerende spørsmål (kognitiv dimensjon resonnere og anvende). Noe av forskjellen

i demokratisk kompetanse kan derfor være styrt av elevenes interesser og hva de ser på som (viktig) kunnskap. Vi har ikke gjennomført analyser av kjønnsforskjeller i skår på de to kognitive dimensjonene i ICCS 2022-kunnskapstesten, og kan derfor ikke si om funnene fra Pereira et al. (2015) kan gjenfinnes i data-materialet for ICCS 2022. Dette vil vi komme tilbake til i senere analyser.

Tabell 4.6 Forskjeller i demokratisk kompetanse og endring etter kjønn. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og 2022. Differanse i skalapoeng.

	ICCS 2009 (jenter-gutter)	ICCS 2016 (jenter-gutter)	ICCS 2022 (jenter-gutter)	Endring (2016-2022)	Endring (2009-2022)
Norge	25	34	36	2	11
Sverige	21	36	37	1	16
Danmark	8	23	33	10	25
ICCS 2022 gjennomsnitt	22	25	27	-1	1

Kjønnsforskjellen i skår på ICCS-kunnskapstesten er tydelig i alle de tre ICCS-syklusene, men som tabell 4.6 viser, har det vært en endring i poengforskjellen mellom jenter og gutter over de tre siste syklusene. Størst har endringen vært i Danmark, hvor forskjellen mellom jenter og gutter har økt med 25 skalapoeng, mens økningen var på henholdsvis 16 og 11 skalapoeng for Sverige og Norge. Forskjellen mellom danske gutter og jenter var liten i 2009 (åtte skalapoeng), men resultater fra ICCS 2022 viser altså at kompetanseforskjellen mellom gutter og jenter nå er på om lag samme nivå i alle de tre skandinaviske landene.

Studier som måler forskjeller i politisk kunnskap hos voksne, finner at kompetanseforskjellen mellom menn og kvinner er motsatt av den forskjellen ICCS finner for

14-åringer – menn har større politisk kunnskap enn kvinner. Dow (2009:118) slår fast at *the political knowledge gender gap is real, and it exists across time and space*, mens Dolan (2011:97) skriver at *while these differences are not always large, they are consistent and relatively long-standing*. Jenter presterer bedre enn guttene i de fleste skolefag, men studier viser at når det gjelder lese- og staveferdigheter, tar guttene igjen jentene i løpet av videregående skole (Van de Gaer et al., 2009). PIAAC-undersøkelsen¹⁸ viser for eksempel at norske menn har noe bedre leseferdigheter enn kvinner, mens menn skårer betydelig høyere enn kvinner på tallforståelse, også i aldersgruppen 16–24 år (Bjørkeng, 2013). En hypotese kan derfor være at kjønnsforskjellene også når det gjelder demokratisk kompetanse, utjevnes når elev-

¹⁸ PIAAC er «PISA for voksne» og måler voksnes leseferdigheter, tallforståelse og problemløsning i IKT. Forkortelsen PIAAC står for «Programme for the International Assessment of Adult Competencies» og gjennomføres i regi av OECD.

ene blir eldre, og at kompetanseforskjellene endrer seg i menns (gutters) favør.

Sosio-økonomisk bakgrunn – foreldres utdanning

I tidligere sykluser av ICCS så man en tydelig kobling mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og resultater (Schulz et al., 2010; 2018). Men det er stor variasjon mellom landene når det gjelder hvor sterk denne sammenhengen er.

I analysene bruker vi *foreldres utdanningsnivå* som indikator på sosioøkonomisk bakgrunn (se vedlegg 1), og i sammenligningen mellom de skandinaviske landene (tabell 3.7 og 3.8) deles foreldrene inn i to grupper: foreldre uten høyere utdanning og foreldre med høyere utdanning.

Om vi igjen ser til de skandinaviske landene, finner vi at elever fra hjem hvor foreldre

ikke har høyere utdanning, har en lavere gjennomsnittsskår enn hjem hvor minst én forelder har høyere utdanning. I tabell 4.7 er forskjellen størst i Sverige, etterfulgt av Norge og så Danmark. I Norge og Sverige er den sosioøkonomiske forskjellen større enn den samlede forskjellen for deltakerlandene (45 skalapoeng), mens den sosioøkonomiske forskjellen er lavere enn ICCS 2022-gjennomsnittet i Danmark.

Her er det viktig å gjøre oppmerksom på at forskjeller i landenes utdanningssystemer har betydning for tolkningen av forskjeller mellom landene. Norge og Sverige er sammenlignbare, mens Danmark har et system som gjør at andelen med utdanning på universitets- og høyskolenivå er betydelig lavere enn i de to andre skandinaviske landene. Resultatene skal derfor tolkes med stor forsiktighet.

Tabell 4.7 Gjennomsnittsskår og differanse i skalapoeng etter foreldres utdanningsnivå. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2022.

	Forelder uten høyere utdanning	Forelder med høyere utdanning	Differanse
Norge	501	551	50
Sverige	534	588	53
Danmark	551	591	40
ICCS 2022 gjennomsnitt	493	538	45

Forskjellen mellom elever med og elever uten foreldre med høyere utdanning er minst i Danmark (med 40 skalapoeng). På grunn av forskjeller i utdanningssystemene skal vi være forsiktige med å tolke de sosioøkon-

miske forskjellene mellom de skandinaviske landene som et uttrykk for at Danmark lykkes bedre med å utjevne sosiale kunnskapsforskjeller.

Tabell 4.8 Forskjeller i demokratisk kompetanse og endring etter foreldres utdanningsnivå. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og 2022. Differanse i skalapoeng.

	ICCS 2009 (høy/lav utd.)	ICCS 2016 (høy/lav utd.)	ICCS 2022 (høy/lav utd.)	Endring (2016-2022)	Endring (2009-2022)
Norge	47	35	50	15	3
Sverige	38	45	53	8	15
Danmark	47	47	43	-4	-4

I tabell 4.8 ser vi at i Sverige har forskjellen mellom elever med og uten foreldre med høyere utdanning økt gradvis, med 15 skalapoeng, over de tre syklusene (2009–2022). I Danmark er utviklingen snarere preget av stabilitet enn av endring, mens i Norge ble forskjellen redusert med 12 skalapoeng fra 2009 til 2016, før den økte med 15 skalapoeng fra 2016 til 2022.

Vi skal være forsiktige med å forklare økt sosioøkonomisk forskjell i demokratisk kompetanse for norske elever med redusert undervisningstilbud under koronapandemien. Flere studier har likevel vist at elever fra familier som kan tilby gode betingelser i hjemmet og faglig støtte, i mindre grad har hatt et læringstap enn elever fra hjem som ikke kan tilby de samme økonomiske og faglige ressurser (Anders et al., 2022; Darmody et al., 2021; Walsh et al., 2020). Det vil si at pandemien har fungert som en katalysator for, og forsterkning av, allerede eksisterende sosiale ulikheter (Szulevicz, 2023; Blundell et al., 2022; Betthäuser et al., 2023). Ut fra resultatene i tabell 4.8 synes dette ikke å være tilfelle for Danmarks vedkommende, men kan være en delforklaring for Sverige og Norge, hvor de sosioøkonomiske forskjellene også har økt fra 2016 til 2022.

Minoritetsbakgrunn

ICCS-dataene inneholder to ulike mål på elevenes innvandrerbakgrunn, og vi har valgt å benytte variabelen som grupperer elevene etter om de selv og/eller foreldrene er født i Norge eller i et annet land. Vi får da en variabel som er tredelt, og som med det gir mer detaljert informasjon om elevenes innvandrerstatus. I den nasjonale ICCS 2016-rapporten ble imidlertid skiltet mellom om elevene snakket norsk eller et annet språk mesteparten av tiden, benyttet som mål på elevenes innvandrerstatus (Huang et al., 2017). Vi har derfor valgt å gjengi resultatene for begge de to målene på innvandrerstatus når vi nå skal se på endringer i kompetanseforskjeller etter elevers innvandrerbakgrunn.

Resultatene fra kunnskapstesten i ICCS 2022 etter om elevene er minoritets- eller majoritetsspråklige, viser at elevene med majoritetsspråklig bakgrunn skårer generelt høyere enn de med minoritetsspråklig bakgrunn. I tabell 4.9 ser vi at denne forskjellen er signifikant større både i Norge, Sverige og Danmark enn i alle landene under ett. Den største differansen finner vi i Sverige, hvor majoritetsspråklige elever har en gjennomsnittsskår som er 85 skalapoeng høyere enn gjennomsnittsskåren blant de minoritetsspråklige elevene. Forskjellen er lavest hos norske elever, hvor forskjellen i gjennomsnittsskår mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever er på 59 skalapoeng.

Tabell 4.9 Gjennomsnittsskår og differanse i skalapoeng etter om elevene er minoritets- eller majoritetsspråklig. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2022.

	Majoritetsspråklig	Minoritetsspråklig	Differanse
Norge	540	481	59
Sverige	583	498	85
Danmark	564	500	64
ICCS 2022 gjennomsnitt	514	466	48

Forskjellen i demokratisk kompetanse mellom minoritets- og majoritetsspråklige har også blitt mindre i Norge om vi ser perioden 2009–2022 under ett, slik som i tabell 4.10. I både Sverige og Danmark har forskjellen økt

i samme tidsperiode, mens den den har sunket med 12 skalapoeng i Norge, selv om man ser en økning på åtte skalapoeng differanse mellom 2016 og 2022.

Tabell 4.10 Forskjeller i demokratisk kompetanse og endring etter om elevene er minoritets- eller majoritetsspråklige. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og 2022. Differanse i skalapoeng.

	ICCS 2009 (majoritet/ minoritet)	ICCS 2016 (majoritet/ minoritet)	ICCS 2022 (majoritet/ minoritet)	Endring (2016-2022)	Endring (2009-2022)
Norge	71	51	59	8	-12
Sverige	60	70	85	15	25
Danmark	46	64	64	0	18

Når vi bruker andre mål på innvandrerstatus knyttet til egen eller foreldres innvandringsbakgrunn, ser vi den samme tendensen. Elever med innvandrerbakgrunn i Sverige og Danmark skårer gjennomsnittlig høyere på kunnskapstesten enn norske elever med innvandrerbakgrunn, men forskjellen i gjennomsnittsskår mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn er fortsatt lavest i Norge. I tabell 4.11 ser vi at i alle de tre skandinaviske landene er differansen signifikant, og at elev-

er uten innvandrerbakgrunn har statistisk signifikant høyere gjennomsnittsskår. I Norge er forskjellen på 52 skalapoeng i ICCS-testen, mens den i Sverige er på 77 skalapoeng og i Danmark 63 skalapoeng. Igjen er differansen i alle de skandinaviske landene høyere enn ICCS 2022-gjennomsnittet, men både elever med og elever uten innvandrerbakgrunn har høyere gjennomsnittsskår enn ICCS-gjennomsnittet.

Tabell 4.11 Gjennomsnittsskår og poengforskjell etter elevenes innvandrerstatus. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2022.

	Ikke innvandrerbakgrunn	Innvandrerbakgrunn	Differanse
Norge	544	492	52
Sverige	585	508	77
Danmark	565	502	63
ICCS 2022 gjennomsnitt	514	473	41

Det er verdt å merke seg at det er relativt små forskjeller mellom de tre skandinaviske landene i gjennomsnittsskår på ICCS 2022-kunnskapstesten om vi kun ser på gruppen av elever med innvandrerbakgrunn.

Forskjellen mellom svenske og norske elever med innvandrerbakgrunn er på 16 skalapoeng, mens den tilsvarende forskjellen for elever uten innvandrerbakgrunn er på 41 skalapoeng.

Tabell 4.12 Forskjeller i demokratisk kompetanse og endring etter elevenes innvandrerstatus. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS 2016 og 2022. Differanse i skalapoeng.

	ICCS 2009 (ikke innvandrer /innvandrer)	ICCS 2016 (ikke innvandrer /innvandrer)	ICCS 2022 (ikke innvandrer /innvandrer)	Endring (2016-2022)	Endring (2009-2022)
Norge	51	60	52	-8	1
Sverige	56	60	77	17	21
Danmark	67	61	63	2	-4

I tabell 4.12 ser vi variasjon i skalapoeng for alle tre sykluser. Kompetanseforskjellen mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn har økt betydelig i Sverige (21 skalapoeng) gjennom hele perioden, mens situasjonen i Norge og Danmark mer er preget av stabilitet.

Mens det fra 2016 til 2022 har vært en nedgang i forskjell mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn på åtte skalapoeng, har forskjellen i Sverige gått opp med 17 skalapoeng.

Hva påvirker kunnskap – skiller 2016 seg fra 2022?

Avslutningsvis skal vi presentere en regresjonsanalyse for å få et bedre bilde av forskjeller mellom 2016 og 2022 når det gjelder hva som påvirker elevers demokrati- og medborgerskapskompetanse. Den avhengige variabelen i regresjonsmodellen er elevenes skår på ICCS-kunnskapstesten som er presentert tidligere i dette kapitlet. De uavhengige variablene i regresjonsmodellen, altså de faktorene som antas å påvirke elevenes skår på kunnskapstesten, er variabler på *elevnivå* (kjønn, foreldres utdanningsnivå, innvandringsstatus og elevens utdanningsambisjon) og *skolenivå* (opplevelse av skolemiljø, elev-lærer-relasjon, elevdeltakelse og åpent klasseromsklima). Regresjonsanalysen gjør det mulig å se hvordan én av de uavhengige variablene henger sammen med kunnskapsskår, også når vi kontrollerer for de andre uavhengige variablene.

De uavhengige variablene på elevnivå, kjønn, foreldres utdanningsnivå, innvandringsstatus og elevens utdanningsambisjon er beskrevet i vedlegg 1 Bakgrunnsvariabler og skalaer, mens de fire forklaringsvariablene på skolenivå er beskrevet i kapittel 9.

Analysene er gjort først med data fra ICCS 2016, deretter er det gjort en tilsvarende regresjonsanalyse for ICCS 2022. Det gjør at vi kan se om forklaringsvariablene har samme betydning for begge de to årene, eller om det er endringer som kan gi oss innsikt i hva som kan forklare noe av nedgangen i kunnskapsskår fra 2016 til 2022. Analysene er presentert i tabell 4.13 og 4.14 og er en blokkvis regresjonsanalyse hvor elevenes utdanningsambisjon introduseres i modell 2.

Begrunnelsen for at vi har valgt å legge inn elevenes utdanningsambisjon som en egen «blokk», er at en betydelig større andel av elevene i 2022 enn i 2016 oppgir at de ikke tror at de kommer til å fortsette skolegang etter ungdomsskolen. I 2016 svarte 5,3 prosent av norske elever at de ikke regnet med å ta mer utdanning ut over ungdomsskole, mens denne andelen var på 13,9 prosent i 2022. Det er også en nedgang i andelen som ser for seg at de skal ta høyere utdanning, men nedgangen er langt mindre (-4,8 prosentpoeng). Vi tolker den betydelige økningen i andelen elever som oppgir at de ikke ønsker mer skolegang etter ungdomsskolen, som et uttrykk for skoletretthet og svekket skolemotivasjon. Dette gjør at variabelen er særlig interessant for å se i hvilken grad motivasjon kan forklare noe av nedgangen i demokratisk kompetanse fra 2016 til 2022.

Tabell 4.13 Regresjonsmodell for skår på ICCS-kunnskapsskala, kontrollert for variabler på elev- og skolenivå. Norge. ICCS 2016.

	ICCS 2016			
	Modell 1		Modell 2	
	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>
Konstant	357,63		357,15	
Opplevelse av skolemiljø	-0,23	-0,03	-0,26	-0,03
Åpent klasseromsklima	0,99	0,12***	0,93	0,11***
Deltakelse i samfunnsrelaterte skoleaktiviteter	1,83	0,18***	1,48	0,15***
Elevenes relasjon til lærerne	0,81	0,10***	0,62	0,07***
Kjønn Gutt (ref)				
Jente	24,61	0,14***	16,59	0,09***
Innvandringsstatus				
Ikke innvandrere (ref)				
Norskfødt med innvandrerforeldre	-39,39	-0,11***	-45,52	-0,12***
Innvandrere	-65,53	-0,16***	-71,91	-0,18***
Foreldres høyeste utdanningsnivå				
Videregående skole eller lavere (ref)				
Fagskole/bransjeutdanning	13,78	0,07**	3,41	0,02
Høyere utdanning	35,40	0,20***	15,29	0,08**
Forventet utdanningsnivå				
Ungdomsskole (ref)				
Videregående skole			11,12	0,05
Fagskole/bransjeutdanning			48,18	0,23***
Høyere utdanning			73,34	0,41***
Justert R ²	0,18		0,25	

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$, ***: $p < 0,001$

Modell 1 forklarer 18 prosent av forskjellene i kunnskapsnivå, mens modell 2 forklarer 25 prosent. Det betyr altså at elevenes utdanningsambisjon alene forklarer sju prosent av variansen i kunnskapsnivå i 2016. Utdanningsambisjon er altså den av forklaringsvariablene i modellen som har størst forklaringskraft (jf. Beta-verdiene). Videre ser vi at

med unntak av skolemiljø har alle variablene signifikant betydning for skår på ICCS-kunnskapstesten, men betydningen av foreldres utdanningsnivå svekkes betydelig når elevenes utdanningsambisjon introduseres i modell 2. Det er ikke en særlig sterk sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og 14-åringenes egne utdanningsplaner. Korre-

lasjonen mellom de to variablene er på 0,268 og viser at unges planlagte utdanningsnivå ikke er et ekko av foreldrenes utdanningsnivå. Det er også verdt å merke seg at korre-

lasjonen mellom foreldres utdanningsnivå og 14-åringenes egne tanker om hvor mye utdanning de ser for seg, er lik for gutter og jenter.

Tabell 4.14 Regresjonsmodell for skår på ICCS-kunnskapsskala, kontrollert for variabler på elev- og skolenivå. Norge. ICCS 2022.

	ICCS 2022			
	Modell 1		Modell 2	
	<i>B</i>	<i>beta</i>	<i>B</i>	<i>beta</i>
Konstant	314,05		314,99	
Opplevelse av skolemiljø	-0,38	-0,04*	-0,33	-0,03
Åpent klasseromsklima	1,35	0,15***	1,19	0,13***
Deltakelse i samfunnsrelaterte skoleaktiviteter	1,30	0,13***	1,06	0,10***
Elevenes relasjon til lærerne	1,23	0,14***	1,00	0,11***
Kjønn Gutt (ref)				
Jente	21,79	0,11***	13,66	0,07***
Innvandringsstatus				
Ikke innvandrer (ref)				
Norskfødt med innvandrerforeldre	-34,83	-0,10***	-41,69	-0,12***
Innvandrer	-52,04	-0,13***	-55,08	-0,14***
Foreldres høyeste utdanningsnivå				
Videregående skole eller lavere (ref)				
Fagskole/bransjeutdanning	25,54	0,11**	20,24	0,08***
Høyere utdanning	52,32	0,25***	34,75	0,16**
Forventet utdanningsnivå				
Ungdomsskole (ref)				
Videregående skole			16,18	0,07**
Fagskole/bransjeutdanning			42,78	0,17***
Høyere utdanning			71,72	0,37***
Justert R ²	0,18		0,25	

*: p < 0,05, **: p < 0,01, ***: p < 0,001

Forklart varians (R^2) er den samme for ICCS 2022 som for ICCS 2016, både for modell 1 og 2. Det vil altså si at de åtte forklaringsvariablene som inngår i regresjonsmodellen, har samme betydning samlet sett i 2022 som de hadde i 2016. Det gjelder også elevenes utdanningsambisjon, som også i 2022 forklarer sju prosent av variasjonen i elevenes skår på ICCS-kunnskapstesten. Betydningen av foreldres utdanningsnivå svekkes også i regresjonsmodellen for 2022 når elevenes utdanningsambisjon inkluderes i modell 2, men ikke i like stor grad som i regresjonsmodellen for 2016. Korrelasjonen mellom foreldres utdanningsnivå og elevenes utdanningsnivå er svakere i 2022 (0,232) enn den var i 2016.

I regresjonsmodellen for 2016 var det ikke signifikant forskjell mellom elever som så for seg at de kom til å avslutte skolegangen etter ungdomsskolen, og elever som så for seg at de kom til å avslutte skolegangen etter videregående skole, men i regresjonsmodellen for 2022 er det signifikant forskjell mellom disse to gruppene. Det vil si at elever som i 2022 oppgir at de planlegger å avslutte utdanningsløpet etter videregående skole, skårer signifikant bedre på ICCS-kunnskapskalaen enn elever som ikke ønsker skolegang etter ungdomsskolen. Dette indikerer at gruppen av elever som har kysset av for at de vil avslutte skolegangen etter ungdomsskolen, uttrykker at de har lav skolemotivasjon. Når vi i tillegg vet at andelen elever som har svart at de ikke ønsker å gå videre etter ungdomsskolen, har økt betydelig fra 2016 til 2022, antyder resultatene fra de to regresjonsanalysene at *noe av nedgangen* i kunnskapsnivå blant norske elever fra 2016 til 2022 skyldes svekket motivasjon.

Fra midten av 2010-tallet rapporterer elevene i ungdomsskolen økt mistriivsel, mer skulking, betydelig økning i andelen som kjeder seg på skolen, lavere motivasjon og en markert nedgang i tid brukt på skolearbeid (Bakken, 2022; Wendelborg og Hygen, 2022). Videre analyser av sammenhenger mellom kunnskaps- og kompetansenivå og elevenes motivasjon vil

gi bedre innsikt i i hvilken grad, på hvilken måte og for hvilke grupper av elever svekket motivasjon kan forklare noe av nedgangen i kunnskapsskår for norske elever.

Oppsummering

Sentrale funn om elevenes kunnskap om demokrati og medborgerskap er:

- Norske elever skårer i gjennomsnitt 35 skalapoeng lavere på ICCS-kunnskapsskalaen i 2022 enn i 2016. Målt i skalapoeng har Norge den største nedgangen av de 13 landene som deltok både i ICCS 2016 og ICCS 2022.
- Andelen norske elever som skårer på kunnskapsnivå D eller under nivå D, har økt fra 4,5 prosent i 2016 til 11,9 prosent i 2022. Sverige og Danmark har også en økning i andel elever på de laveste nivåene, men andelen elever på dette nivået er lavere enn i Norge: 7,6 prosent i Sverige og 7,5 prosent i Danmark.
- Jenter skårer i gjennomsnitt bedre på kunnskapstesten enn gutter. Differansen er på 36 skalapoeng i jentenes favør. Det er en økning på to skalapoeng fra 2016, og på 11 skalapoeng fra 2009. Kunnskapsgapet mellom jenter og gutter har altså ikke økt i noen betydelig grad fra 2016 til 2022. Kjønnforskjellene er relativt like i de tre skandinaviske landene, men også i Danmark og Sverige er det jentene som skårer høyest på demokratisk kunnskap.
- Elever med foreldre med universitets- og høyskoleutdanning skårer bedre enn elever med foreldre uten universitets- og høyskoleutdanning. Målt i skalapoeng skårer elever med foreldre med høy utdanning 50 skalapoeng bedre enn elever med foreldre uten universitets- eller høyskoleutdanning. Dette er en økning på 15 skalapoeng fra 2016, og den positive utviklingen fra 2009 til 2016 er reversert fra 2016 til 2022. I Sverige er kompetanseforskjellen mellom elever med foreldre med høy og lav utdanning omtrent den samme som i Norge.

- Elever med innvandrerbakgrunn skårer 52 skalapoeng lavere på kunnskapstesten i 2022 enn elever uten innvandringsbakgrunn. Det er en økning på åtte skalapoeng fra 2016. Fra 2009 til 2016 ble kompetanseforskjellen mellom disse gruppen redusert med ni skalapoeng. I Sverige øker kompetanseforskjellen mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn med 17 skalapoeng fra 2016 til 2022, og det var også en økning på fire skalapoeng fra 2009 til 2016. Sverige skiller seg med det fra både Norge og Danmark med en betydelig økning i kunnskapsgap mellom disse to elevgruppene i perioden 2009 til 2022.
- En regresjonsanalyse antyder at svekket skole- og læringsmotivasjon er en av forklaringene på nedgangen i norske elevers kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap fra 2016 til 2022.



5. Støtte til demokratiske verdier

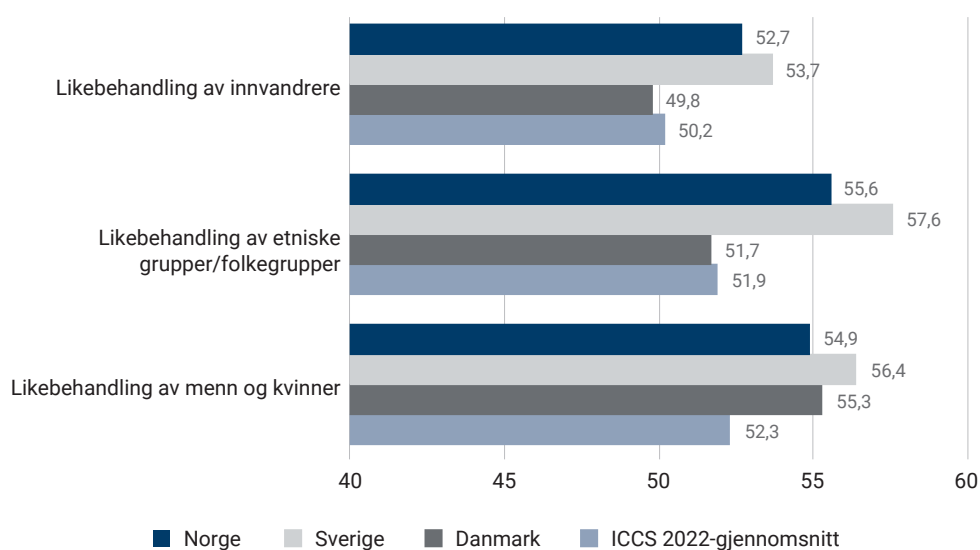
Å skape forståelse for grunnleggende demokratiske verdier som likestilling og innvandreres og etniske gruppers rettigheter, er et viktig formål med demokrati- og medborgerskapsopplæringen og inngår derfor i et mer helhetlig bilde av elevenes demokratiske forståelse. Unges holdninger, tanker om og meninger om forhold som er relevant for deres samfunnsdeltakelse, måles gjerne med bruk av spørsmål hvor de angir hvor enige de er i ulike holdningsbaserte påstander, og ikke med at de skal finne fram til et riktig svar. Støtten til likebehandling av innvandrere og etniske grupper/folkegrupper har økt fra 2009 til 2022, men vi ser en liten tilbakegang for oppslutning om likestilling mellom kvinner og menn. Vi finner at det er guttene som står for hele tilbakegangen. Vi finner videre at elevenes støtte til disse demokratiske verdiene øker med økt demokratisk kompetanse. Betydningen av demokratisk kompetanse er betydelig, og vi finner i tillegg at den har en sosialt utjevne effekt for støtte til demokratiske verdier.



Tross mange ulikheter (kjønn, etnisitet, geografisk, økonomisk ol.) er det en (demokratisk) norm at alle skal ha like muligheter til å finne veien gjennom utdanning og yrke, og som samfunnsborger. I dette kapitlet tar vi opp elevenes syn på likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og

kjønn som er målt i ICCS 2022 med tre skalaer.

I figuren under har vi gjengitt gjennomsnittsskåre for Norge, Sverige og Danmark for hver av de tre skalaene for likebehandling¹⁹.



Figur 5.1 Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn for Norge, Sverige og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

¹⁹ Vi viser til vedlegg 1 for redegjørelse for skalaene som brukes i kapittel 5-10.

Skala for likebehandling av innvandrere:

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander?

Innvandrerbarn som kommer til landet, bør ha de samme muligheter til utdanning som andre barn i landet.

Innvandrere som har levd i et land i flere år, bør ha rett til å stemme ved valg

Innvandrere bør kunne beholde sine egne skikker og sin egen livsstil

Innvandrere bør ha de samme rettigheter som alle andre i landet har

Innvandrere tilfører mange kulturelle, sosiale og økonomiske fordeler til [navn på land]

Skala for likebehandling folkegrupper/etniske grupper:

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander?

Alle folkegrupper/etniske grupper bør ha like muligheter til å skaffe seg en god jobb i [navn på land].

Skolen bør lære elevene å respektere mennesker fra alle folkegrupper/etniske grupper.

Mennesker fra alle folkegrupper/etniske grupper bør oppmuntres til å stille til valg.

Alle folkegrupper/etniske grupper bør ha like muligheter til å skaffe seg en god utdanning i [navn på landet eleven bor i].

Mennesker fra alle folkegrupper/etniske grupper bør ha de samme rettighetene og pliktene.

Likebehandling av menn og kvinner:

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander?

Menn og kvinner bør ha like muligheter til å ta del i styringen av samfunnet.

Menn og kvinner bør på alle måter ha de samme rettigheter.

Kvinner bør holde seg borte fra politikk.

Når det er få ledige jobber, bør menn ha større rett til å få jobb enn kvinner.

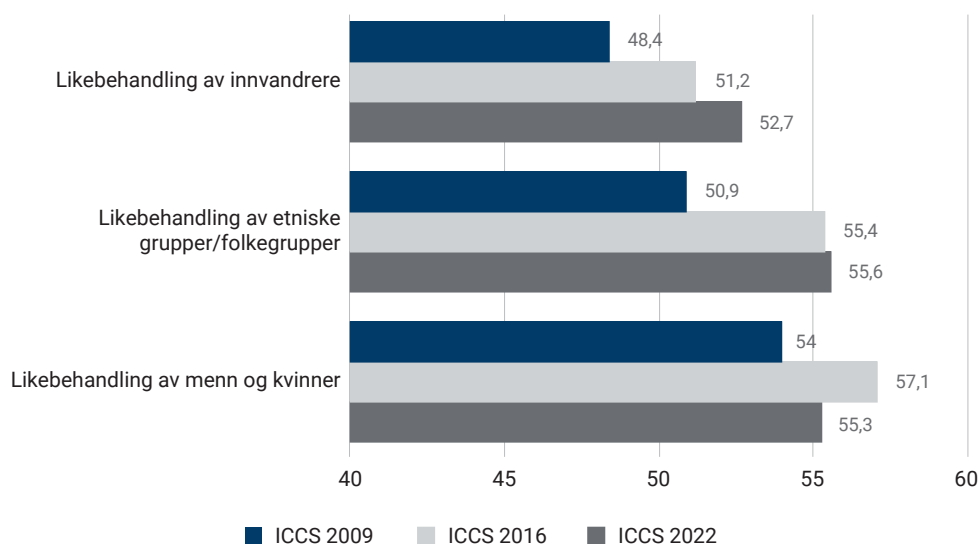
Menn og kvinner bør lønnes likt når de gjør den samme jobben.

Menn er bedre kvalifisert enn kvinner til å være politiske ledere.

Svaralternativ: Helt enig, enig, uenig, svært uenig.

Forskjeller i elevenes støtte til likebehandling av innvandrere og etniske grupper/folkegrupper følger samme mønster for de tre skandinaviske landene. Svenske og norske elever slutter i større grad opp om likebehandling av de to gruppene, og forskjellen er tydeligst når det gjelder støtte til likebehandling av etniske grupper/folkegrupper. For begge skalaene er støtten i Sverige og Norge høyere enn den er for de andre deltakerlandene. Danske elever skårer på nivå med det internasjonale gjennomsnittet for alle deltakerland i ICCS 2022. Lavest støtte for innvandrere og etniske grupper/folkegrupper finner vi i Serbia, Bulgaria, Latvia og Slovakia (Schulz et al., 2023a, tabell 5.13).

Oppslutningen om likestilling mellom kjønnene har hatt en liten økning for ICCS-landene samlet sett fra 2009 til 2022, og er ved siste undersøkelse på 52,3 skalapoeng. De nordiske landene har ligget merkbart over det internasjonale gjennomsnittet for alle de tre ICCS-syklusene, men med noe høyere støtte til likestilling blant svenske elever, sammenlignet med norske og danske elever. Sverige er ett av fire land (Taiwan, Frankrike og Italia) hvor elevene skårer mer enn tre skalapoeng over det internasjonale gjennomsnittet i ICCS 2022 (Schulz et al., 2023a, tabell 5.9).



Figur 5.2 Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

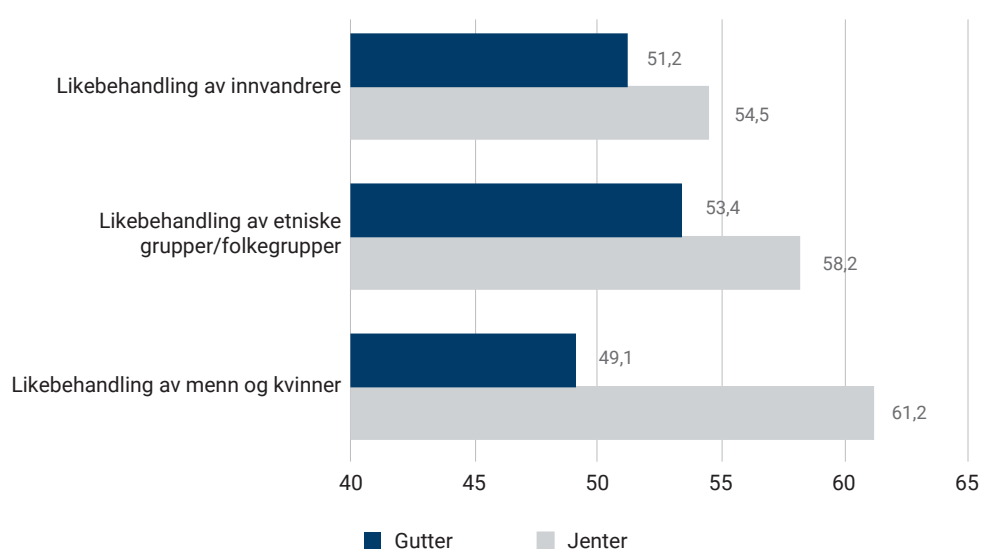
Norske 14-åringers støtte til likebehandling av innvandrere og etniske grupper/folkegrupper har økt fra første gang ICCS ble gjennomført i 2009 til i dag. For likebehandling av innvandrere har det vært en gradvis økning gjennom de tre ICCS-syklusene, med totalt 4,3 skalapoeng fra 2009 til 2022. Målt i an-

tall skalapoeng er økningen om lag like stor i samme periode når det gjelder støtte til etniske grupper/folkegrupper (4,7 skalapoeng), men økningen skjedde fra 2009 til 2016, og 2022-resultatet viser stabilitet i oppslutning sammenlignet med seks år tidligere.

Når det gjelder oppslutning om likestilling mellom kvinner og menn er utviklingen en noe annen. Oppslutningen om likestilling mellom kjønnene økte fra 2009 til 2016, mens det er en tilbakegang på 1,8 skalapoeng i 2022. Det er også en tilbakegang i støtte til likestilling mellom kjønnene i Sverige og Danmark fra 2016 til 2022, men tilbakegan-

gen er tydeligst blant norske elever og mer ubetydelig blant svenske elever.

Avslutningsvis skal vi se på i hvilken grad det er forskjeller i oppslutning om likebehandling mellom ulike grupper av elever, og vi ser først på i hvilken grad det er forskjeller mellom jenter og gutter.



Figur 5.3 Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn for jenter og gutter. Norge. ICCS 2022.

Som vi allerede har vært inne på har det fra 2016 til 2022 vært en nedgang i oppslutningen om likestilling mellom kjønnene. En tilbakegang på 1,8 skalapoeng kan synes som ubetydelig, men våre analyser viser at det er *guttene som står for hele tilbakegangen*. For jenter er det ingen endring i oppslutning om likestilling mellom kjønnene fra 2016 til 2022. Det mønsteret finner vi også for Danmark og Sverige, samt for det internasjonale ICCS-gjennomsnittet. Av de andre ICCS 2022-deltakerlandene er det Slovenia, som i likhet med Norge har en tilbakegang blant gutter på om lag fire skalapoeng fra 2016 til

2022. I kun to av deltakerlandene har guttene økt oppslutningen om likestilling fra 2016 til 2022, Taiwan med ett skalapoeng og Italia med en økning på to skalapoeng (Schulz et al., 2023a, tabell 5.10).

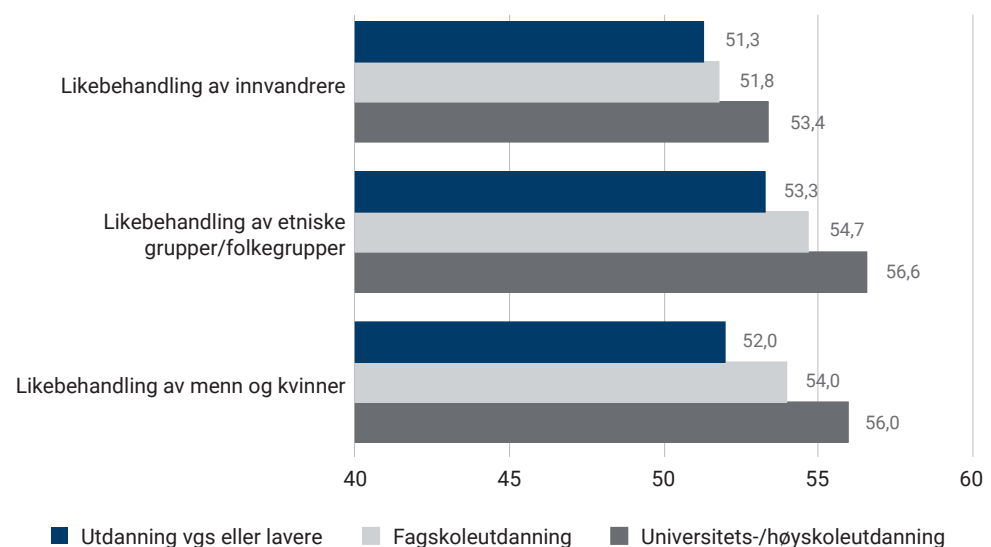
Det er også viktig å merke seg at vi ikke finner nedgang i samme periode for gutters oppslutning om like rettigheter for innvandrere og for folkegrupper/etniske grupper. Det forteller oss at holdningsendringen er «isolert» til syn på likestilling mellom kvinner og menn. Dette er viktig fordi det tyder på at guttene ikke har blitt mindre tolerante eller har endret syn

på likebehandling mer generelt. Dette ser vi også av 5.3 hvor forskjellene mellom jenter og gutter er betydelig mindre for støtte til likebehandling av innvandrere (3,3 skalapoeng) og etniske grupper/folkegrupper (4,8 skalapoeng), enn den er for støtte til likestilling mellom kjønnene (12.1 skalapoeng).

En skal være forsiktig med å overtolke endringer fra ett undersøkelsestidspunkt til ett annet, men endringen vi ser blant gutter, i holdning til likestilling mellom kvinner og menn er betydelig på seks år. Vi vet ikke om dette er en endring som har utviklet seg gradvis fra 2016 til 2022 eller om det er noe som har skjedd i løpet av de siste par årene. Vi antar at endringen har sammenheng med nyere fenomen som Jordan Peterson og Andrew Tate, men ønsker ikke å betegne det som en *Tate-effekt*. Peterson og Tate har trolig både fanget opp, men også forsterket, strømninger i tiden. Guttene som deltok i ICCS 2022 har vokst opp med en *svartmaling av gutter* med fortellinger om gutter som tapere, mens jentene i økende grad og langt bedre, lykkes

(Vogt, 2018; Pedersen, 1996; Sletten et al., 2021). Det synes å være en *backlash-reaksjon* mot fokus på likestilling generelt, men kanskje også jenters forsprang på stadig flere samfunnsområder mer generelt. Debatten om tilleggspoeng for jenter ved studier ved NTNU kan være et eksempel på hva som ligger under holdningsendringen, hvor flere gutter har tatt til orde for urettferdigheten ved en slik ordning.

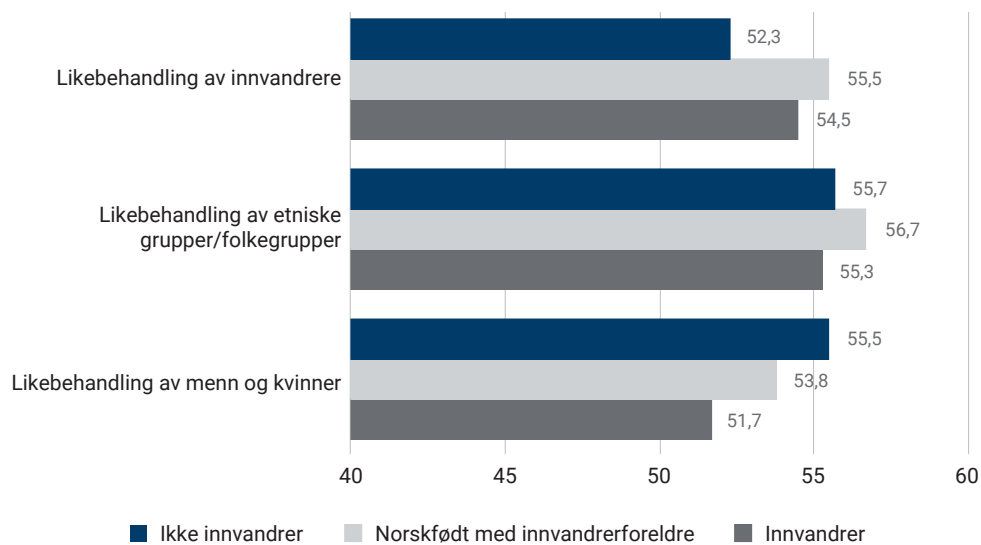
Vi har sett nærmere på hvordan guttene svarer på enkeltpåstandene som inngår i skalaen for oppslutning om likestilling, og finner at guttene i 2022 i langt mindre grad slutter uforbeholdent opp om likebehandling av kvinner og menn enn de gjorde i 2016. Det vil si at de går fra å være svært enig/uenig til å kysse av for enig/uenig (alt etter hvordan retningen på påstanden er formulert), og ikke at de tyr til det motsatte ytterpunktet. De tar med andre ord ikke avstand til likestilling mellom menn og kvinner, men de reserverer seg i større grad og støtter ikke i like stor grad helhjertet opp om likestilling mellom menn og kvinner.



Figur 5.4 Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn etter foreldres utdanningsnivå. Norge. ICCS 2022.

For alle skalaene øker støtten til likebehandling med foreldres utdanningsnivå. Forskjellen er minst for støtte til likebehandling av

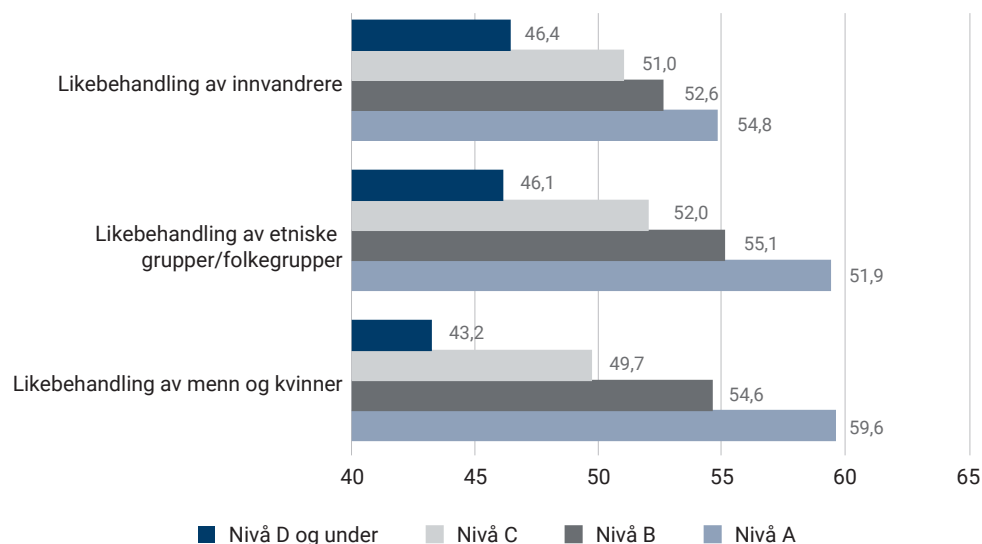
innvandrere og størst for støtte til likebehandling av menn og kvinner.



Figur 5.5 Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn etter innvandrerstatus. Norge. ICCS 2022.

Når det gjelder støtte til likebehandling av etniske grupper/folkegrupper er det ubetydelige forskjeller mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn, mens vi ser at forskjellen er noe mer markert når det gjelder støtte til likebehandling av innvandrere. Elever uten innvandrerbakgrunn slutter i noe mindre grad opp om likebehandling av innvandrere, enn de som selv har innvandrerbakgrunn

gjør. Forskjellen er imidlertid markant når det gjelder støtte til likebehandling av kvinner og menn, hvor innvandrererelever skårer 3,8 skalapoeng lavere enn elever uten innvandrerbakgrunn. Forskjellen mellom elever som er født i Norge av innvandrerforeldre og elever uten innvandrerbakgrunn, er imidlertid langt mindre (1,7 skalapoeng).



Figur 5.6 Gjennomsnittsskåre på skalaer for likebehandling av innvandrere, etniske grupper/ folkegrupper og kjønn etter kunnskapsnivå. Norge. ICCS 2022.

I figur 5.6 kommer det tydelig fram at elevenes skåre på støtte til likebehandling både av innvandrere, etniske grupper/folkegrupper og kjønn i stor grad henger sammen med skåre på ICCS-kunnskapsskalaen. Forskjellen er minst når det gjelder likebehandling av innvandrere, men også her er det betydelige forskjeller avhengig av hvor god kunnskap elevene har om demokrati og medborgerskap. Målt i skalapoeng skårer elever på kunnskapsnivå A 8,4 skalapoeng høyere enn elever på nivå D eller lavere. Tilsvarende differanse for støtte til likebehandling av etniske grupper/folkegrupper er 13,3 skalapoeng, mens tilsvarende differanse når det gjelder støtte til likebehandling av kvinner og menn er 16,4 skalapoeng.

Vi finner altså at av de fire forklaringsvariablene er det elevenes kunnskapsnivå som har størst betydning for i hvilken grad elevene støtter opp om verdien likebehandling. Vi har kjørt regresjonsanalyser for alle de tre skalaene som måler støtte til likebehandling

(ikke vist her), og finner at kunnskapsnivå er den forklaringsvariablen som for alle regresjonsanalysene har størst forklart varians. For støtte til likebehandling av menn og kvinner, forklarer elevenes kunnskapsnivå 36 prosent av variansen, mens kjønn, foreldres utdanningsnivå og innvandrerstatus samlet forklarer fire prosent av variansen.

I tillegg har ikke foreldres utdanningsnivå signifikant effekt på støtte til likebehandling når vi kontrollerer for elevenes kunnskapsnivå. Når det gjelder innvandrerstatus svekkes betydningen når vi kontrollerer for kunnskapsnivå både når det gjelder støtte til likebehandling av innvandrere og etniske grupper/folkegrupper, mens betydningen blir ikke-signifikant for støtte til likebehandling av kvinner og menn. Resultatene indikerer med andre ord at kunnskap har en *sosialt utjevne*nde effekt på holdning til likebehandling. Samme effekt ble funnet i analyser av de norske dataene fra ICCS 2009 (Mikkelsen et al., 2011: 50).

6. Tillit og støtte til inngripende myndighetstiltak

Tillit er en av våre viktigste verdier og handler om våre positive forventninger til personer eller institusjoner i omgivelsene. Alle samfunn må ha en grad av tillit til hverandre, til fellesskapet og dets institusjoner. Tillit er et sosialt «lim» som bidrar til samhold og gjør det mulig å leve med usikkerhet og uenigheter. Det kan imidlertid variere mye hva vi har tillit til og hvor sterk tilliten er, og analyser av data fra ICCS 2022 viser at norske 14-åringers tillit både til politiske institusjoner og folk flest, har økt betydelig siden 2016. I de andre ICCS-landene har tilliten imidlertid jevnt over blitt redusert siden 2016. Sammenlignet med 2009 er tillitsnivåene og forholdene mellom de skandinaviske landene betydelig endret – mens tillitsnivået var lavest i Norge i de tidligere studiene har norske elever høyere tillit enn elevene i Sverige og Danmark i 2022. Vi ser også at kunnskap har stor betydning for tillitsnivået - tillit øker med økt kunnskapsnivå. Videre finner vi at norske elever i større grad støtter opp om myndighetstiltak som begrenser folks frihet i nasjonale krisesituasjoner, enn elevene i Danmark, og spesielt elevene i Sverige gjør. Støtten til inngripende myndighetstiltak øker med elevenes skåre på ICCS-kunnskapskalaen.

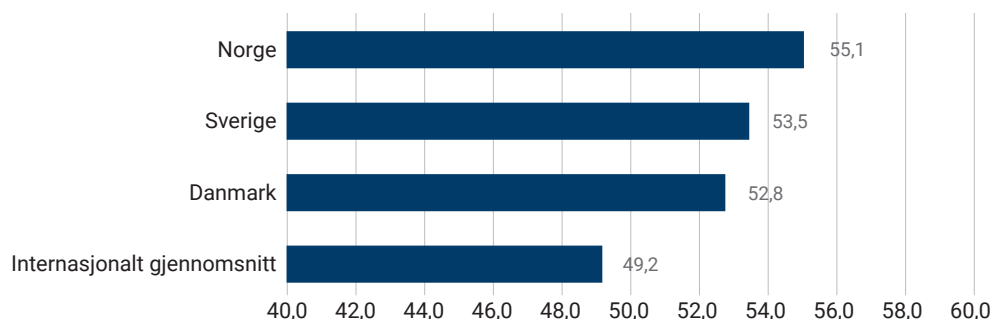
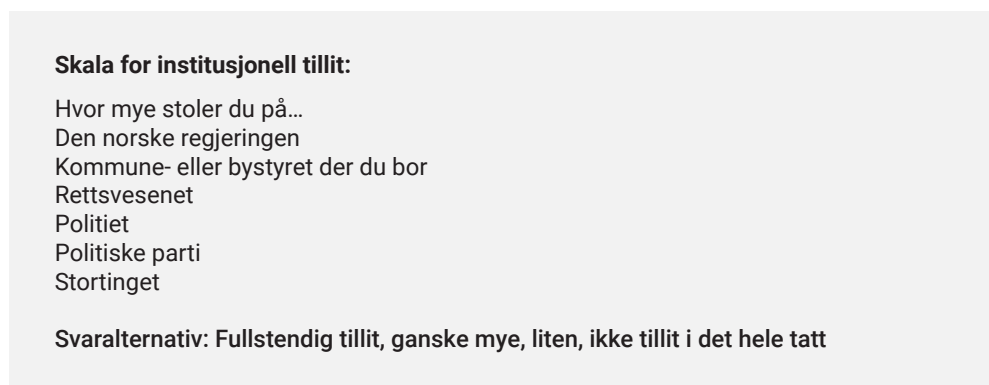


Norske elever skårer høyest på skalaen som måler tilfredshet med det politiske systemet i eget land av samtlige land som deltok i ICCS 2022 (Schulz et al., 2023a, tabell 5.2). Svenske og danske elever skårer også høyt på tilfredshet med det politiske systemet i eget land, men ligger noe under skåren for norske elever. Tilfredshet med det politiske systemet er et mål på politisk tillit (jfr. Van der Meer og Hakhverdian, 2017) og det er derfor ikke overraskende at norske elever også skårer høyt på tillit til institusjoner. Som analysene under viser har utviklingen i tillit vært ulik i de tre skandinaviske landene – i Norge har tilliten økt i perioden 2009 til 2022, mens utviklingen har gått i motsatt retning i Sverige og Danmark. Videre finner vi at norske elever

også utmerker seg med stor støtte til at myndighetene kan innføre inngripende tiltak i krisesituasjoner, noe som også er et uttrykk for høy tillit til politikere, det politiske systemet og institusjonene.

Tillit til institusjoner

I likhet med tidligere sykluser av ICCS blir elevene bedt om å angi hvor stor tillit de har til en rekke institusjoner, og som vi ser av figur 6.1 har norske elever høyere institusjonell tillit enn danske og svenske elever. Alle de tre skandinaviske landene ligger imidlertid godt over det internasjonale gjennomsnittet

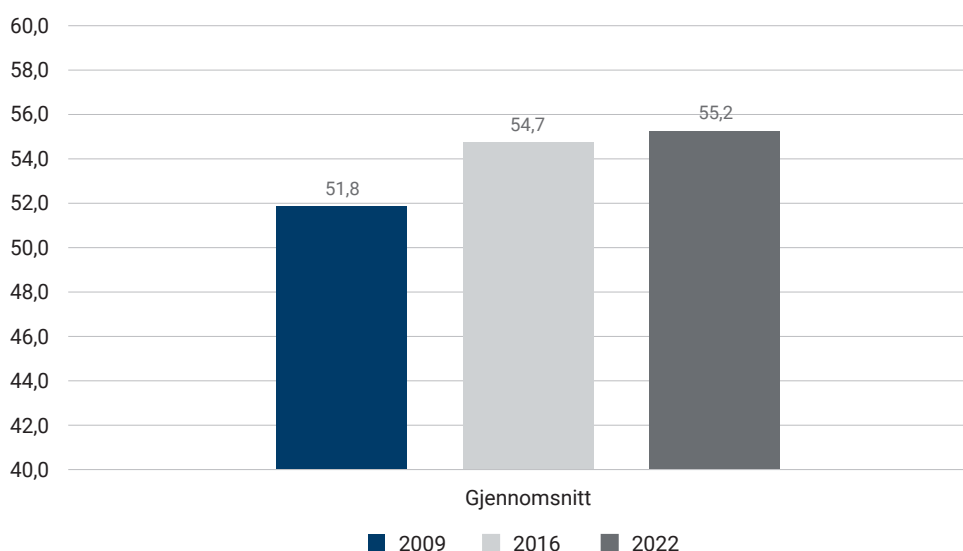


Figur 6.1 Gjennomsnittsskåre på skalaen tillit til institusjoner for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

I Norge og de nordiske landene har innbyggerne tradisjonelt høy tillit til det politiske systemet og institusjonene (Aardal, 2014; Seggaard, 2020; Oppøyen, 2022; Seggaard og Saglie 2023) og tidligere ICCS-studier har vist at dette også i stor grad er tilfelle blant den yngste delen av befolkningen (Schulz et al., 2018: 135). ICCS 2016 viste en økning i tillitsnivået blant norske elever fra 2009, og som vist i figur 6.2 er det også en økning i tillitsnivået blant norske elever fra 2016 til

2022. Her skiller norske elever seg fra hovedtendensene i de fleste andre deltakerlandene – i de andre deltakerlandene er tendensen at tilliten er redusert eller uforandret siden 2016 (Schulz et al., 2023a, tabell 5.7).

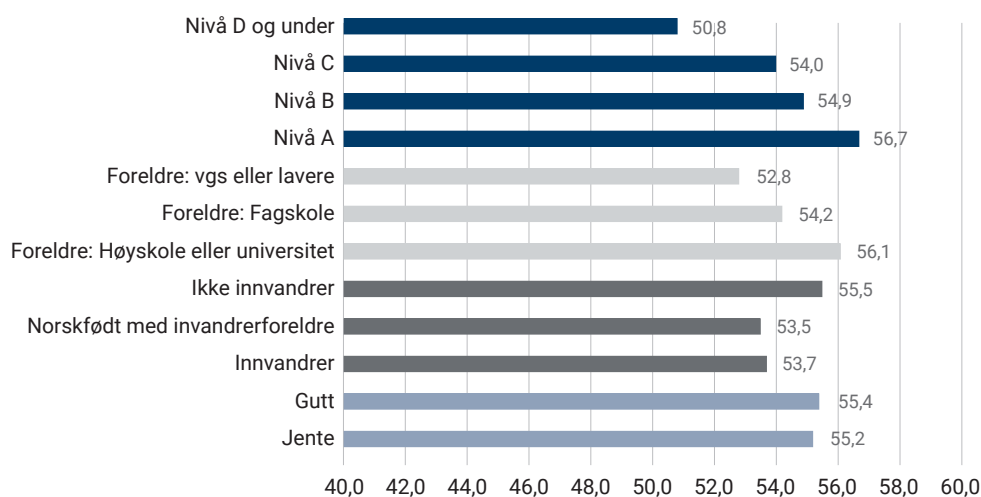
Som vi ser er det en nedgang i tillitsnivå for ICCS-deltakerlandene samlet fra 51,3 skalapoeng i 2016 til 49,2 skalapoeng i 2022. For både Sverige og Danmark er tillitsnivået i 2022 uforandret fra 2016.



Figur 6.2 Gjennomsnittsskåre på skalaer for tillit til institusjoner i Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

I figuren øverst på neste side har vi framstilt skårene på ICCS 2022-skalaen for institusjonell tillit for ulike elevgrupper, og igjen ser vi at elevenes skåre på kunnskapstesten synes å være den variabelen som i størst grad dif-

ferensierer elevenes grad av tillit til demokratiske institusjoner. Dette kan være et uttrykk for at de som skårer godt på kunnskapstesten i større grad evner å reflektere og tenke kritisk om grunnlaget for tilliten.



Figur 6.3 Gjennomsnittsskåre for skalaen institusjonell tillit for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.

Det er ingen forskjell i institusjonell tillit mellom jenter og gutter, men elever uten innvandringsbakgrunn har en noe høyere institusjonell tillit enn elever med innvandringsbakgrunn. Vi ser også at tillitsnivået øker noe med foreldres utdanningsnivå, og at det er en betydelig forskjell i institusjonell tillit mellom elever som skårer lavt og høyt på ICCS-kunnskapskalaen. Elever på kunnskapsnivå A skårer 5,9 skalapoeng høyere på skalaen for institusjonell enn det elever på nivå D og lavere gjør.

Sosial tillit

Analysen av data fra tidligere ICCS-studier tyder blant annet på at de elevene som uttryk-

ker en mer aktivistisk samfunnsdeltakelse har høyere sosial tillit, mens de har mindre tillit til de politiske institusjonene (Hooghe et al., 2016:125). Sosial tillit benevnes også som generell tillit, personlig eller mellommenneskelig tillit, og er tillit til (vanlige) folk, og ikke rettet mot politiske institusjoner eller myndighetspersoner. Sosial tillit måles også i ICCS 2022, men da ikke som en skala, men et enkeltspørsmål: hvor mye stoler du på folk flest? I tabellen under har vi presentert andelen elever i hvert av de tre nordiske landene som har svart at de stoler fullstendig eller ganske mye på folk flest, for de tre ICCS-sykluserne.

Tabell 6.1 Andel som har fullstendig eller ganske mye til folk flest. Norge, Sverige og Danmark. ICCS 2009, ICCS2016, ICCS 2022.

	ICCS 2009	ICCS 2016	ICCS 2022	Endring 2009-2016	Endring 2016-2022
Norge	48	43	50	2	7
Sverige	67	56	39	-28	-17
Danmark	68	65	45	-23	-20

Den sosiale tilliten øker vanligvis gjennom livsløpet, og studier viser at tilliten er betydelig lavere i de yngste aldersgruppene enn blant de eldre (Oppøyen, 2022). Det vil altså si at sosial tillit er noe man «vokser på seg», og det er trolig et uttrykk for at vi gjerne erfarer at folk er til å stole på. I 2009 var det en betydelig lavere andel av norske 14-åringer som oppgav at de hadde fullstendig eller ganske mye tillit til folk flest (48 prosent), sammenlignet med Danmark (68 prosent) og Sverige (67 prosent). Den sosiale tilliten ble i tillegg redusert med fem prosentpoeng for norske elever fram mot 2016. I Danmark var det en nedgang på tre prosentpoeng i samme periode, mens nedgangen i Sverige var på 11 prosentpoeng. Fra ICCS 2016 til ICCS 2022 har den sosiale tilliten fortsatt å gå ned både i Sverige og Danmark og reduksjonen er i tillegg betydelig – 17 prosentpoeng i Sverige og 20 prosentpoeng i Danmark. I Norge har imidlertid den sosiale tilliten økt noe fra 2016 til 2022, og forholdet mellom de nordiske landene er snudd oppned sammenlignet med 2009. Norske elever har høyere sosial tillit enn danske og svenske elever har, og forskjellen ned til Sverige er på 11 prosentpoeng. Mønstrer for endringer i den sosiale tilliten mellom de nordiske landene er altså den samme som vi så for institusjonell tillit, og dette underbygger at prosesser som

bygger tillit har vært ulik i Norge versus Sverige og Danmark.

Oppslutning om inngripende tiltak fra myndighetene

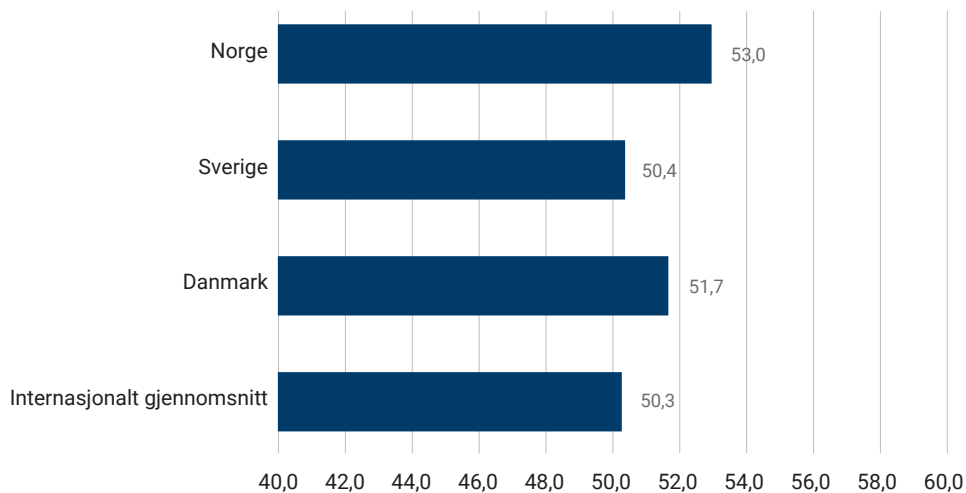
Bekjempelsen av koronapandemien utløste en rekke tiltak fra myndighetenes side som grep direkte inn i innbyggernes frihet, og håndteringen av pandemien kan derfor ha påvirket folks *tillit* til politikere, forskere og ulike myndigheter. Det var variasjoner mellom land i hvilken grad myndighetene iverksatte tiltak som begrenset innbyggernes frihet, men nedstenging av skoler og digital undervisning, var noe elevene som deltok i undersøkelsen nylig hadde erfaring med. Pandemirelaterte spørsmål ble derfor inkludert i undersøkelsen og dette er grunnen til at koronapandemien ble definert som et *kontekstuellet fokusområde* (contemporary focus area) for ICCS 2022. Det ble blant annet utviklet et spørsmålsbatteri som måler elevenes oppslutning om innføring av ulike myndighetstiltak som begrenser individers frihet under nasjonale nødsituasjoner som koronautbruddet representerte. Med andre ord at elevene skulle avveie hensynet til enkeltdividers (bevegelses)frihet med hensynet til å beskytte befolkningen, og da spesielt sårbare grupper, mot smitte.

Skala for støtte til inngripende myndighetstiltak:

Hvor enig eller uenig er du i at myndighetene bør ha rett til å gjøre følgende handlinger i en nasjonal krise (f. eks. ved et utbrudd av en smittsom sykdom som COVID-19/Korona)?

- Stenge butikker og bedrifter.
- Gi bøter til folk som gjør noe som setter andre i fare.
- Tvinge folk til å gi informasjon om hvor de beveger seg.
- Utsette møter på Stortinget.
- Innføre reiserestriksjoner.
- Forby fredelige protester, demonstrasjoner eller opprør.
- Stenge skoler
- Forby folk å forlate hjemmene sine uten gode grunner.
- Forby større samlinger av mennesker på sport- og underholdningsarrangement.

Svaralternativ: Helt enig, enig, uenig, svært uenig.

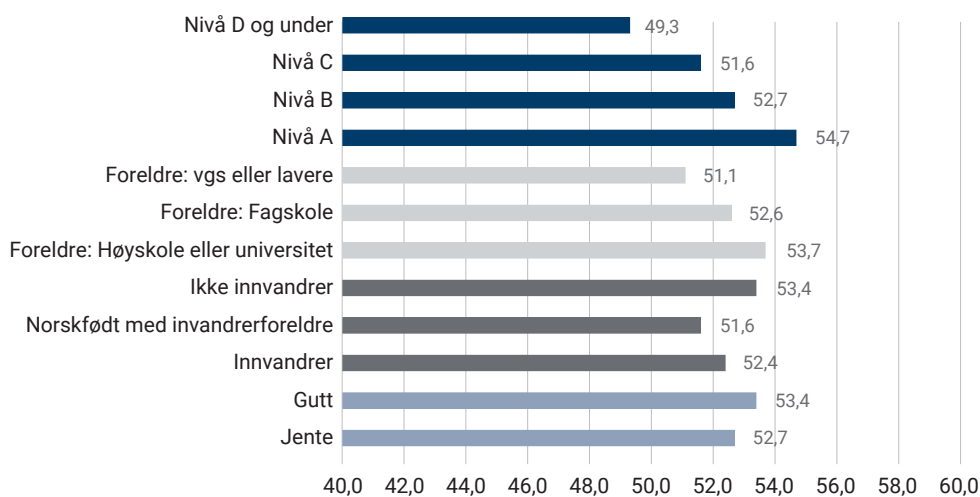


Figur 6.4 Gjennomsnittsskore på skalaen støtte til inngripende myndighetstiltak i nasjonale kriser for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

Norske elever slutter i større grad opp om tiltak fra myndighetenes side som begrenser folks frihet, enn elevene i Danmark, og spesielt elevene i Sverige gjør. Svenske elever er på linje med det internasjonale gjennomsnittet for ICCS 2022-landene, og det er bare elevene i Taiwan (54 skalapoeng) som har en høyere gjennomsnittsverdi på skalaen for oppslutning om myndighetsinngripen under

nasjonale kriser, enn norske elever (Schulz et al., 2023a, tabell 5.5). Forskjellene mellom elevenes holdning til myndighetsinngripen i de skandinaviske landene reflekterer på mange måter forskjellene i hvordan myndighetene valgte å håndtere pandemien og de oppfatninger som preget debatten i de tre landene under pandemien (Nielsen og Lindvall, 2021; Askim og Bergström, 2022).

I figuren under har vi framstilt forskjeller i elevenes støtte til myndighetsinngripende tiltak i en krisesituasjon mellom ulike grupper av elever.



Figur 6.5 Gjennomsnittsskore for støtte til myndighetsinngripen i nasjonale kriser for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.

Det er størst forskjell i støtte til myndighetsinngripende tiltak mellom elever med ulikt nivå på demokratisk kunnskap, mens det er ubetydelige forskjeller avhengig av foreldres

utdanningsnivå, innvandrerstatus og kjønn (figur 6.5). Det er kun for forskjellen mellom elever på laveste og høyeste kunnskapsnivå at effekten er av vesentlig betydning.

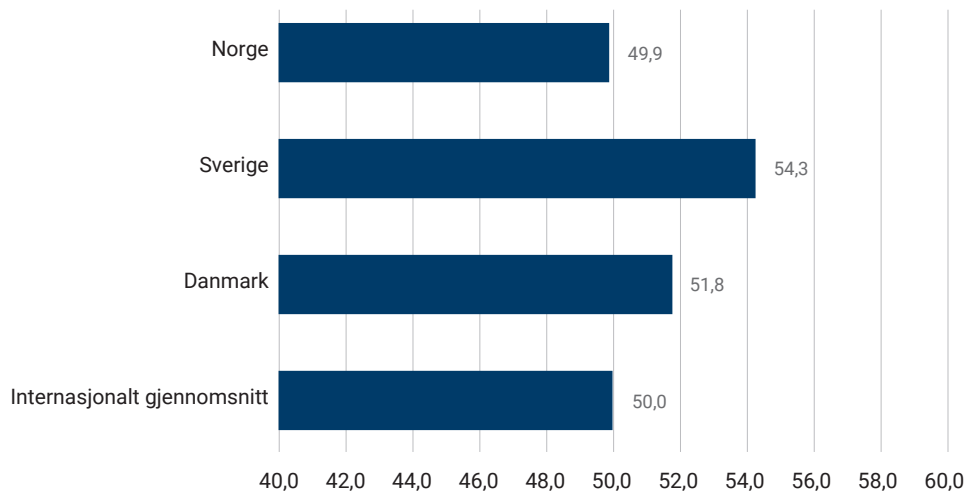
7. Oppfattede trusler mot demokratiet

Det å kunne se situasjoner, hendelser og adferd som representerer trusler mot demokratiet betinger at vi har grunnleggende kunnskap om og forståelse av hva demokrati er og hvilke verdier og prinsipper demokratier bygger på. Det er derfor ikke overraskende at vi finner at elevenes kunnskapsnivå i stor grad forklarer forskjeller elevene imellom når det gjelder evne til å se trusler mot demokratiet. Jo høyere demokratisk kompetanse elevene har desto bedre evner de å vurdere mulige trusselsituasjoner. Videre ser vi at norske elever i mindre grad enn elever i Sverige, og delvis også elever i Danmark, ser hvilke situasjoner som truer demokratiet. Det er grunn til å tro at det skyldes at svenske og danske elever skårer høyere på demokratisk kompetanse enn det norske elever gjør.



I figuren under har vi gjengitt gjennomsnittsverdi på skalaen for oppfatninger av trusler mot demokratiet for de tre skandi-

naviske landene, samt det internasjonale gjennomsnittet for ICCS 2022.



Figur 7.1 Gjennomsnittsskåre på skalaen oppfatning av trusler mot demokratiet for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

Figur 7.1 viser at elever i Norge er på linje med det internasjonale gjennomsnittet når det kommer til oppfatning av trusler mot demokratiet. Elever i Norge skiller seg imidlertid betydelig fra elever i Sverige, men i mindre grad fra Danmark.

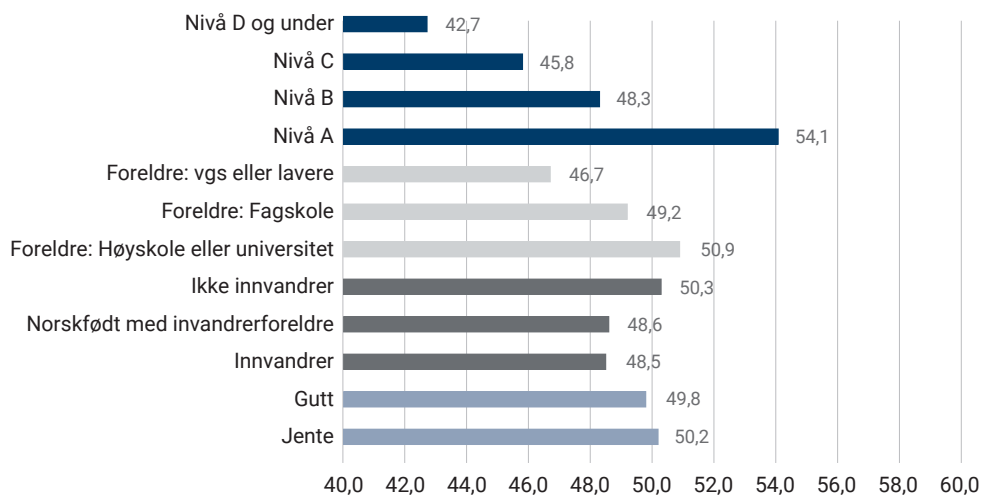
I alle de tre skandinaviske landene oppfatter elevene de tre spørsmålene som omhandler myndighetskontroll av mediene som den største trusselen. Mens om lag ni av ti svenske elever vurderer begrensinger på frie medier som en veldig eller ganske stor trussel mot demokratiet, er tilsvarende forhold i Norge åtte av ti, danske elever plasserer seg mellom Norge og Sverige. At politiske ledere gir offentlige jobber til familiemedlemmer vurderer tre av fire svenske og danske elever som en veldig eller ganske stor trussel mot demokratiet. I Norge er tilsvarende andel om lag 55 prosent. For de tre andre situasjonene som inngår i skalaen for vurdering av trusler

mot demokratiet er norske og danske elever relativt samstemte, mens svenske elever vurderer hver av de tre situasjonene som en betydelig større trussel mot demokratiet enn elevene i Norge og Danmark.

Det er interessant å legge merke til at forholdet mellom de tre skandinaviske landene på skalaen oppfatning av trusler mot demokratiet er det samme som for skåren på ICCS 2022-kunnskapsskalaen. Det å se hva som representerer en trussel mot demokratiet krever at man har noe kunnskap om hva demokrati er og hvilke verdier og prinsipper det hviler på. Skalaen for oppfatning av trusler mot demokratiet kan derfor tolkes som et mål på *anvendelse av demokratisk kompetanse*, og viser at kunnskap er et viktig element i et samfunns samlede demokratiske beredskap. I så måte er dette et eksempel på hvordan kunnskap og kompetanse gir ferdigheter som kan anvendes stilt overfor konkrete

te situasjoner. Dette er et sentralt element i overordnet del av LK20²⁰. Som vi ser av figuren under er det betydelige forskjeller

mellom elever på ulikt kunnskapsnivå når det gjelder skåre på skalaen for oppfatning av trusler mot demokratiet.



Figur 7.2 Gjennomsnittsskåre for oppfatning av trusler mot demokratiet for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.

At det å vurdere i hvilken grad ulike situasjoner knyttet til habilitet, ytrings- og pressefrihet, og korrupsjon representerer en trussel mot demokratiet krever kunnskap om de verdier og prinsipper som demokratier bygger på, kommer tydelig fram i figuren over. Elevenes kunnskapsnivå er den faktoren som tydeligst påvirker elevenes vurdering av trusselfaktorer mot demokratiet. Elevenes vurdering av faktorene som trusler mot demo-

kratiet øker i takt med kunnskapsnivå, og det er 11,4 skalapoeng forskjell mellom elever på det laveste og høyeste kunnskapsnivået.

Vi ser også av figur 7.2 at elevenes vurdering av trusler mot demokratiet, er forskjellig avhengig av foreldrenes utdanningsnivå, og effekten av å ha foreldre med høyere utdanning sammenlignet med foreldre uten utdanning ut over videregående skole, er liten til moderat.

²⁰ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

8. Politisk mestringstro - elevenes tro på mulighet til å påvirke

Analyser av data fra ICCS 2022 viser at politisk mestringstro mer generelt og tro på at man kan påvirke på egen skole, er to ulike former for politisk mestringstro. Norske elevers tro på at de kan påvirke (politisk mestringstro) er den samme som for svenske og danske elever, og vi ser ingen endringer fra de foregående ICCS-syklusene. Det er også i liten grad forskjeller mellom ulike elevgrupper når det gjelder politisk mestringstro. Det samme gjelder i stor grad elevenes tro på at de kan påvirke beslutninger på egen skole.



Begrepet politisk mestringstro omhandler både individets tro på egne ferdigheter og *evner til å kunne påvirke* (intern) og troen på *systemet tar dine meninger på alvor* (ekstern). At elevene skal føle på mestringstro (self-efficacy) er et generelt mål med skole og all undervisning – elevene skal gjennom å tilegne seg kunnskaper få kompetanse som gjør at de er i stand til å mestre ulike aktiviteter. Mestringstro er *a judgement of one's ability to organize and execute given types of performances* (Bandura, 1997: 21), og motiverer for mer læring (Hattie, 2012; Vansteenkiste et al., 2006). Det er derfor viktig at elevene tidlig opplever at de mestrer for å unngå at ulikheter i mestringstro over tid er med på å forsterke kunnskaps- og kompetanseforskjeller mellom grupper av elever (Eidhof og de Ruyter, 2022: 66). At demokrati- og medborgerskapsopplæringen fremmer mestringstro hos elevene, er viktig både fordi det motiverer til mer læring og dermed økt demokratisk kompetanse, men også fordi politisk mestringstro (civic self-efficacy) er en av de viktigste motivasjonsfaktorene for samfunnsdeltakelse (Campbell et al., 1954; Almond og Verba, 1963; Bandura, 1997; Becker, 2004; Cohen et al., 2001; Solhaug, 2006; Caprara et al., 2009; Hoskins et al., 2016; Hegna 2018).

Deltakelse i skoledemokratiet fordrer mestringstro – tro på at man kan påvirke forhold ved skolen, men som Eidhof og de Ruyter (2022: 70) påpeker er det ikke nødvendigvis slik at det å ha utviklet mestringstro innenfor et fellesskap (for eksempel klassen) betyr at man har politisk mestringstro innenfor et annet fellesskap. Det er derfor viktig at demokrati- og medborgerskapsopplæringen omfatter aktiviteter utenfor skolen – i lokalsamfunnet, nasjonalt eller globalt.

ICCS måler både politisk mestringstro mer generelt (samfunnsnivå) og mestringstro knyttet til deltakelse i skoledemokratiet. Begge formene for mestringstro er skalaer som består av ulike spørsmål. Korrelasjonen mellom de to skalaene er på 0,217, den er signifikant, men sammenhengen er relativt liten. Dette underbygger Eidhof og de Ruyters (2022) påstand om at mestringstro på ett område ikke nødvendigvis betyr at man har mestringstro på et annet. Vi skal først se på resultatene for den mer generelle formen for mestringstro (politisk mestringstro) og så på resultatene fra skalaen som tydeligere avgrensener elevenes tro på mulighet til å påvirke egen skole (politisk mestringstro i skolen).

Politisk mestringstro

Skala for politisk mestringstro:

Hvor godt tror du at du ville mestre følgende aktiviteter?

Å diskutere for ditt syn på et kontroversielt samfunnsspørsmål eller politisk spørsmål.

Å stille opp som kandidat til klasseråd eller elevråd.

Å organisere en gruppe elever for å få til forandringer på skolen.

Å følge med på en debatt om et spørsmål det er stor uenighet om.

Å skrive et leserbrev eller e-post til en avis, hvor du gjør rede for ditt syn på et aktuelt spørsmål.

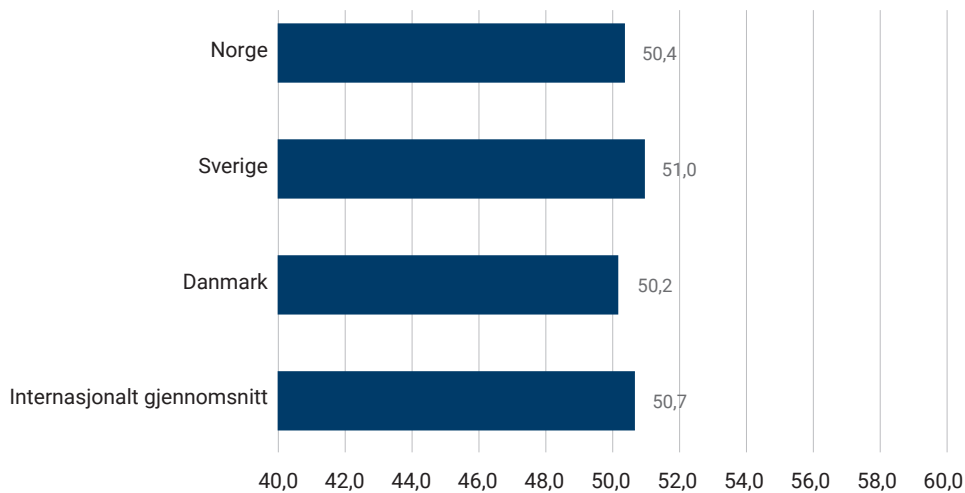
Å holde en presentasjon foran elevene i gruppen eller klassen din om et samfunnsspørsmål eller politisk spørsmål.

Vurdere troverdigheten til informasjon om politiske eller sosiale problemer.

Svaralternativ: Helt enig, enig, uenig, svært uenig.

Som det framgår av figuren under er det knapt forskjeller mellom elevenes politiske mestringstro i de tre skandinaviske landene,

og de skiller seg heller ikke ut fra det internasjonale gjennomsnittet for ICCS 2022.

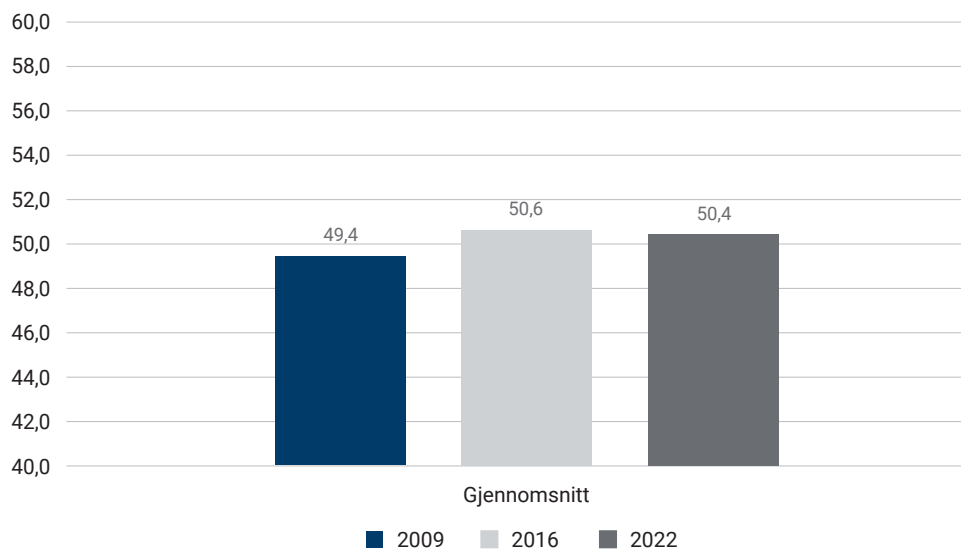


Figur 8.1 Gjennomsnittsskåre på skalaen politisk mestringstro for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

Det er også små forskjeller når det gjelder elevenes politiske mestringstro mellom de andre deltakerlandene i ICCS 2022. Høyest mestringstro har elevene i Taiwan og Romania (54 skalapoeng), mens elevene i Neder

land og Slovakia skårer lavest med 48 skalapoeng (Schulz et al., 2023a, tabell 4.2).

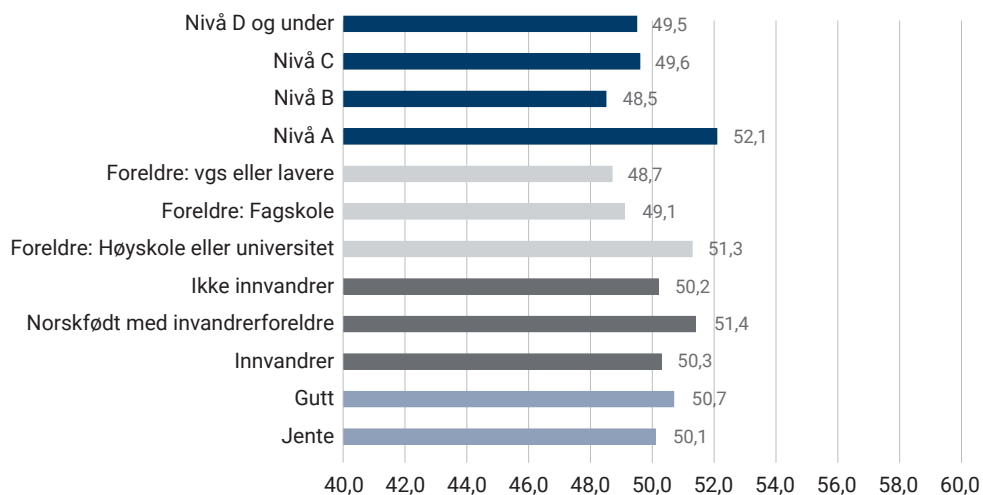
I figuren øverst på nesten side er norske elev-ers skåre på skalaen for politisk mestringstro for hver av de tre ICCS-syklusene framstilt.



Figur 8.2 Gjennomsnittsskåre på skalaen politisk mestringstro. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

Norske elevers mestringstro har vært relativt stabil over de tre ICCS-syklusene, og som vi ser av figuren under er det også relativt små

forskjeller mellom grupper av elever, når det gjelder hvor sterk mestringstro de selv føler å ha.



Figur 8.3 Gjennomsnittsskåre for politisk mestringstro for ulike grupper. Norge. ICCS 2022.

Elever som skårer på høyeste nivå på ICCS-kunnskapsskalaen, har høyere politisk mestringstro sammenlignet med elever som skårer på nivåene under. Det er likevel ikke slik, at politisk mestringstro øker lineært med økt kunnskapsnivå – elever som skårer på kunnskapsnivå B har lavere politisk mestringstro enn elever som skårer på nivåene under. Når det gjelder foreldrenes utdanningsnivå, er det elever som har foreldre med universitets- eller høyskoleutdanning

som skårer høyest på skalaen for politisk mestringstro, men det er ikke noen dramatisk forskjell.

Vi ser også at norskfødte elever med innvandrerforeldre, skårer ett skalapoeng mer enn elever uten innvandrerbakgrunn og innvandrererelever, men dette er ubetydelige forskjeller. Vi finner heller ikke at det er forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder politisk mestringstro.

Politisk mestringstro i skolen

Skala for politisk mestringstro i skolen:

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander om elevenes deltakelse på skolen?

At elever er med å bestemme bidrar til at skolen min blir bedre.

Det er klare regler om hvordan elever kan være med på å bestemme på min skole.

Skolen min oppfordrer elever til å organisere seg i grupper for å si meningene sine.

Elever kan være med på å ta avgjørelser som påvirker hele skolen.

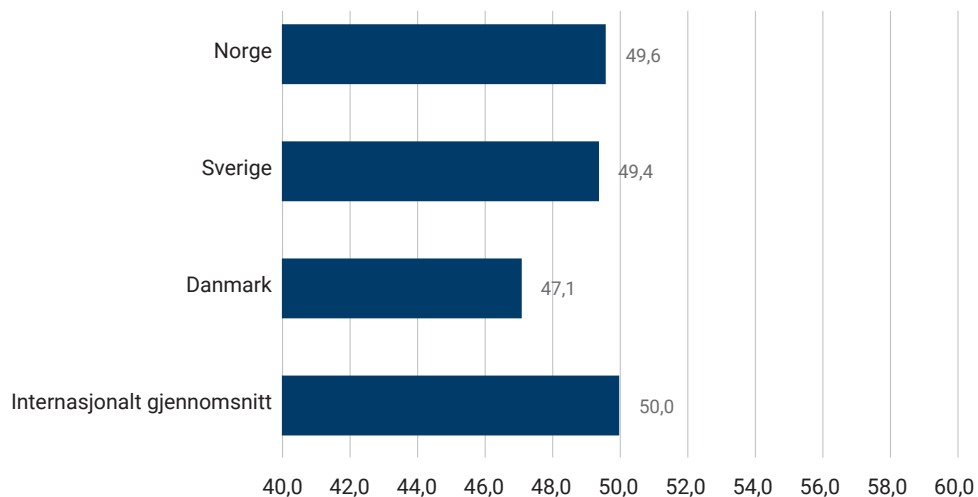
Å velge elevrepresentanter betyr noe for hva som skjer på skolen.

Hva som er viktig for elevene blir vanligvis tatt i betraktning når noen bestemmer på skolen min

Svaralternativ: Svært enig, enig, uenig, svært uenig.

Skalaen for elevers mestringstro på skolenivå er ny for ICCS 2022, men spørsmålene som inngår i skalaen er delvis basert på spørsmål om elevmedvirkning som er blitt brukt i tidligere ICCS-sykluser. Endringen er at i ICCS 2022 er spørsmålene eksplisitt knyttet til elevenes vurdering av påvirkning

på egen skole, mens spørsmålene tidligere har vært syn på elevmedvirkning generelt. Vi har altså ikke mulighet til å sammenligne utviklingen i mestringstro på skolenivå over tid, men under er skåren på indeksen for hvert av de skandinaviske landene presentert.

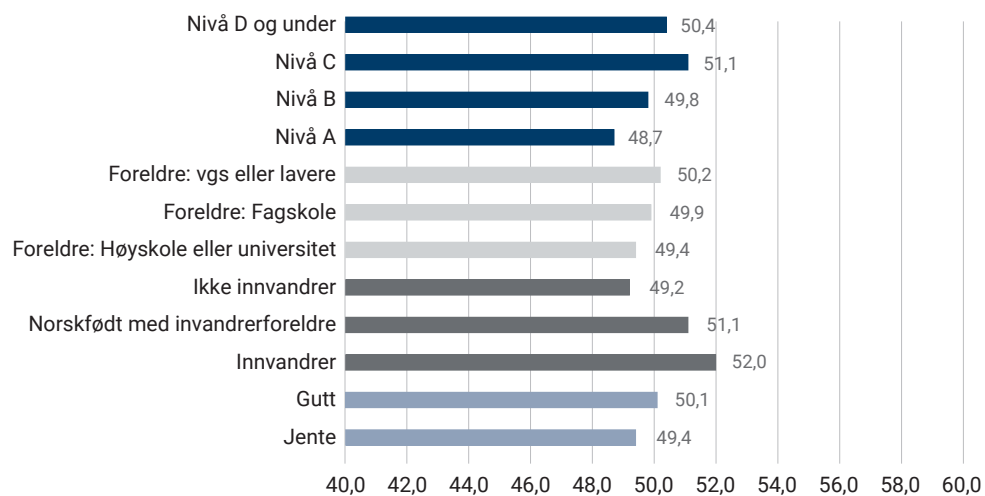


Figur 8.4 Gjennomsnittsskåre på skalaen politisk mestringstro i skolen for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

Norske og danske elever har lik mestringstro på skolenivå, og de ligger på gjennomsnittet for ICCS 2022. Danske elever skårer lavere enn både norske og svenske elever, og for alle deltakerland i ICCS 2022 er det kun elever i Nederland som har lavere mestringstro på skolenivå enn de danske elevene (Schulz et al., 2023a). Høyest grad av tro på at man

kan påvirke beslutninger på egen skole har elever i Colombia (57 skalapoeng) og Taiwan (56 skalapoeng) (Schulz et al., 2023a, tabell 4.4).

I figuren under har vi framstilt skårene for politisk mestringstro i skolen for ulike grupper av norske elever.



Figur 8.5 Gjennomsnittsverdi for politisk mestringstro i skolen for ulike grupper. Norge. ICCS 2022.

Sammenlignet med skalaen for politisk mestringstro (figur 8.3), er sammenhengene vesentlig forskjellig når det gjelder politisk mestringstro i skolen. Det er en tendens i retning av at tro på at man kan påvirke beslutninger på egen skole synker med elevenes skåre på ICCS-kunnskapsskalaen. Altså motsatt av hva vi fant for sammenhengen mellom demo-

kratisk kompetanse og politisk mestringstro. Selv om forskjellene mellom elever etter foreldres utdanningsnivå er små, er tendensen også her motsatt av hva vi fant for politisk mestringstro på samfunnsnivå. Elever med innvandrerbakgrunn har høyere mestringstro på skolenivå enn elever uten innvandrerbakgrunn, mens kjønnsforskjellen er ubetydelig.



9. Deltakelse i skolen

I likhet med tidligere ICCS-sykluser skårer norske elever høyt på elevdeltakelse. Deltakelsen er noe redusert sammenlignet med 2016, men den er ubetydelig og kan ha sammenheng med noe mindre aktivitet under pandemien. Elever som skårer høyt på kunnskap deltar i noe større grad enn elever med svakere kunnskapsnivå. Norske og danske elever opplever at ytringsrommet i klassen er tryggere enn hva svenske elever opplever at det er. Opplevelsen av åpent klasseromsklima øker med kunnskapsnivå, og det er også slik at jenter opplever klasseromsklimaet som mer åpent enn guttene gjør. Norske elever skårer høyt på opplevelse av skolemiljøet, og gutter opplever skolemiljøet som bedre enn jentene. Elevenes opplevelse av relasjonen til lærerne er på omtrent samme nivå som i 2016, men over nivået i 2009. Elever med lav skåre på kunnskapskalaen opplever at relasjonen til lærerne er betydelig dårligere enn elever med høyere kunnskap.



Deltakelse i ulike samfunnsrelaterte aktiviteter på skolen, er del av den mer praktisk orienterte demokrati- og medborgerskapsopplæringen, som har som formål å gi elevene erfaringer som bidrar til fremtidig medborgerskapsengasjement (Pancer, 2015; Andersson, 2019). Det skal altså gi læring og bidra positivt til elevenes politiske mestringstro (Pasek et al., 2008). Forskning viser at aktive undervisningsformer bedre fremmer demokratisk engasjement og bygger *politisk mestringstro* hos elevene (Knowles og McCafferty-Wright, 2015). At elevene får demokratisk erfaring i skolen og i undervisningen er derfor en del av demokrati- og medborgerskapsopplæringen som har lange tradisjoner i norsk skole hvor *elevråd* ble lovfestet i de ulike skoleslagene utover på 1960-tallet (Børhaug, 2021:144).

LK20 legger stor vekt på at elevene skal erfare demokrati på skolen, men vektlegger ikke i det hele tatt elevråd (Børhaug og Dahle, 2023: 243). I den nye opplæringsloven som ble vedtatt i juni 2023 og som trer i kraft høsten 2024, er også vektleggingen av elevråd tonet ned. Det står at hver skole skal ha et elevråd som er valgt av elevene, men at *elevene kan velje å organisere seg på ein annan måte* (Lovvedtak 89 (2022-2023), § 10-5²¹). Ut over dette omtales ikke elevråd i ny opplæringslov, mens den gjeldende opplæringsloven definerer elevrådets funksjoner og plass i skoledemokratiet flere steder²². Dette betyr imidlertid ikke at elev

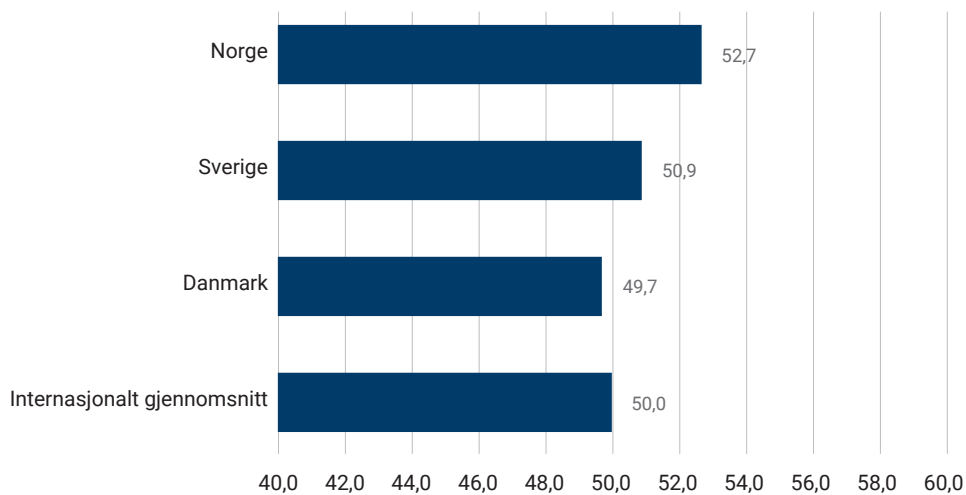
medvirkning er svekket hverken i ny læreplan (LK20) eller i ny opplæringslov, men at elevmedvirkningen i større grad er knyttet til elevenes liv i skolen og at de i større grad skal kunne ha en reell påvirkning i spørsmål som angår dem selv i skole og undervisning (Jøsok et al., 2022). Forståelsen av demokrati blir snarere forstått som *en livsform enn som en politisk styreform* (Stray & Sætra, 2018; Børhaug og Dahle, 2023). ICCS-skalaen for elevdeltakelse er imidlertid målt i pakt med en forståelse av demokrati som politisk styreform, og ikke definert og operasjonalisert som et mål på demokrati som livsform.

I hvilken grad elevmedvirkning er formalisert, hvordan det er organisert og hvor omfattende det er, varierer mellom land, men i demokratiske land er gjerne det at skolen skal fungere som en arena som gir elevene erfaringer med demokratiutøvelse eksplisitt formulert i offentlig politikk (Andersson, 2019). Skolen er derfor en viktig arena for unges demokratideltakelse, og som i tidligere ICCS-studier, inneholder ICCS 2022 derfor spørsmål som fanger opp ulike former for elevdeltakelse på skolen og i undervisningen.

Skalaen som måler elevdeltakelse omfatter ulike former for aktivitet som deltakelse i elevrådsarbeidet, men også aktiviteter utenfor det mer formaliserte elevrådsarbeidet. Gjennomsnittsskåre på skalaen for hver av de tre skandinaviske landene er gjengitt i figuren øverst på neste side.

²¹ <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/lovvedtak/2022-2023/vedtak-202223-089.pdf>

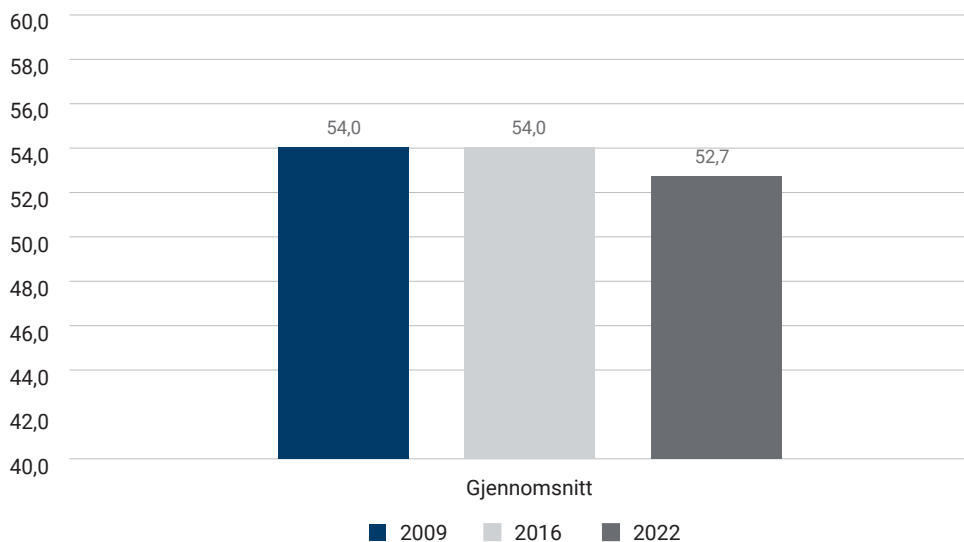
²² <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>



Figur 9.1 Gjennomsnittsskåre på skalaen elevdeltakelse for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

Norske elever skårer vesentlig høyere enn ICCS 2022-gjennomsnittet for elevs deltakelse i samfunnsrelaterte skoleaktiviteter,

mens svenske og danske elever ligger omtrent på dette gjennomsnittet.



Figur 9.2 Gjennomsnittsskåre for skalaen elevdeltakelse. Norge. ICCS 2009, ICCS 2019 og ICCS 2022.

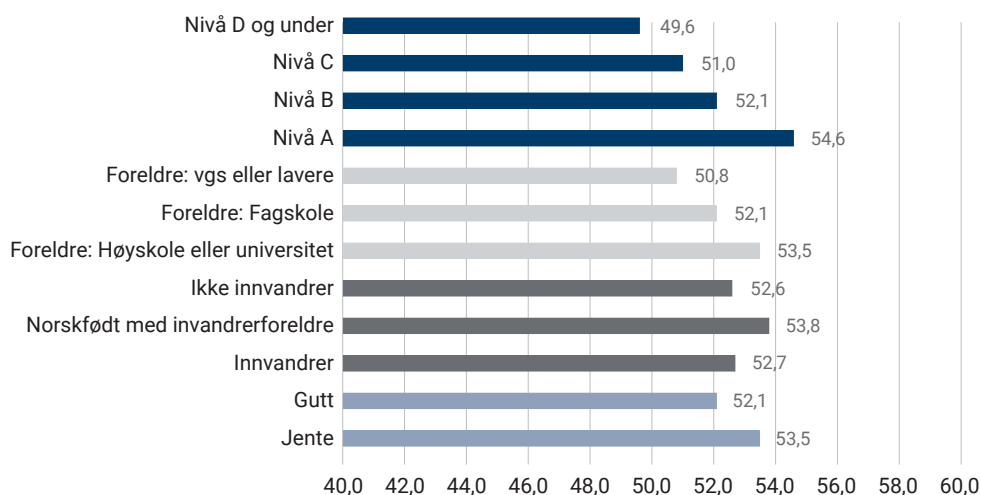
Datainnsamlingen for ICCS 2022 ble gjennomført etter to år med koronapandemi, skolenedstengninger og digital undervisning. Som figuren over viser skårer norske elever noe lavere på skalaen for elevdeltakelse i 2022 sammenlignet med hva de gjorde i de to foregående ICCS-syklusene, og noe av forklaringen kan ligge i at omfanget av elevrådsarbeid og diskusjoner var mindre i de to årene med pandemi.

For ICCS 2022 samlet, er det å stille som kandidat til eller stemme på representant til elevråd og ta del i beslutninger om hvordan skolen skal drives, de deltakelsesformene som flest elever har deltatt i, og for alle disse deltakelsesformene har det vært en liten nedgang i deltakelse mellom 2016 og 2022 (Schulz et al., 2023a, tabell 4.11). Den største nedgangen (seks prosentpoeng i gjennomsnitt) ble registrert for å være kandidat til elevråd. I Norge er denne nedgangen på sju prosentpoeng – fra 58 prosent i 2016 til 51 prosent i 2022. Nedgangen for å stemme på

representant til elevråd er høyere i Norge enn gjennomsnittet for ICCS 2022, nedgangen er fra 93 prosent i 2016 til 86 prosent i 2022. Altså sju prosentpoeng nedgang, sammenlignet med tre prosentpoeng i gjennomsnitt for alle deltakerlandene i ICCS 2022.

I motsetning til gjennomsnittsskåren for ICCS 2022, er det i Norge en økning i andelen elever som oppgir at de har tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives – fra 59 prosent i 2016 til 62 prosent i 2022. Sverige (63 prosent) og Norge, er de to landene som utmerker seg blant ICCS 2022-deltakerlandene med den høyeste andelen elever som oppgir at de har tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives. Til sammenligning er tilsvarende andel i Danmark 51 prosent, 30 prosent i Nederland og 37 prosent i Frankrike.

Vi skal nå se på hvordan elevenes deltakelse i samfunnsrelaterte skoleaktiviteter fordeler seg mellom ulike grupper av norske elever.



Figur 9.3 Gjennomsnittsskåre for skalaen elevdeltakelse for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.

Elevdeltakelsen øker med elevenes skåre på ICCS-kunnskapskalaen. Elever med lav demokratisk kompetanse har større tro på at de kan påvirke beslutninger på skolen, men de deltar i mindre grad i aktiviteter som kan påvirke de beslutninger som tas på skolen. Og motsatt – elever med høy demokratisk kompetanse deltar i større grad i aktiviteter som gir mulighet til å påvirke beslutninger, men de har mindre tro på at de kan påvirke de beslutninger som tas.

Det samme synes å være tilfelle når det gjelder foreldres utdanningsnivå. Elevers deltakelse i aktiviteter som gir mulighet til å påvirke hva som skjer på skolen, øker med foreldres utdanningsnivå, men vi fant ikke samme sammenheng når det gjelder mestringstro på skolenivå. Vi fant også at gutter hadde noe større tro på at de kunne påvirke beslutninger på egen skolen, enn hva jentene hadde, men som vi ser deltar jentene i noe større grad enn hva guttene gjør. Norskfødte elever med innvandrereforeldre deltar i noe større grad enn elever uten innvandrerbakgrunn.

Åpent klasseromsklima

Begrepet *åpent klasseromsklima* beskriver et klasse miljø hvor elevene oppfordres til å delta aktivt i diskusjoner, uttrykke egne meninger, men også lytte til og respektere andres meninger. Dette ytringsrommet er et trygt rom hvor elevene opplever at et mangfold av meninger er velkomment og akseptert. Det er først og fremst lærerne som legger til rette for åpent klasseromsklima og ICCS 2009 viste at norsk skole skåret høyt på åpent klasseromsklima (Mikkelsen et al., 2001: 219). Resultater fra tidligere ICCS-studier har vist at åpent klasseromsklima korrelerer positivt med kunnskap, politisk mestringstro, deltakelse og elevers holdninger til demokrati (bl.a. Knowles og McCafferty-Wright, 2015; Persson, 2015; Godfrey og Grayman, 2014; Quintelier og Hooghe, 2013; Zhang et al., 2012; Alivernini og Manganelli, 2011). Møte med et åpent klasseromsklima kan kompensere for å ha foreldre med lav sosioøkonomisk status (Campbell, 2008).

Skala for åpent klasseromsklima:

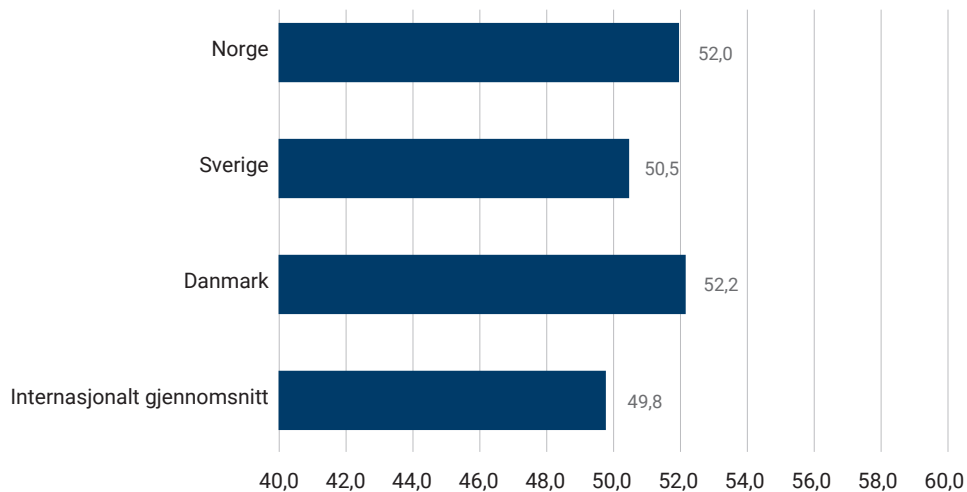
Hvor ofte skjer følgende når det diskuteres politikk og samfunnsspørsmål i undervisningen?

Lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger.
Elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen.
Elevene sier hva de mener i timen, selv om de mener noe annet enn de fleste andre elevene.

Lærerne oppmuntrer elevene til å diskutere med de som har andre meninger.
Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen.
Lærerne oppmuntrer elevene til å si hva de mener.

Svaralternativ: Aldri, sjelden, av og til, ofte.

I figur 9.4 er skåren på skalaen for åpent klasseromsklima for de tre skandinaviske landene samt det internasjonale ICCS 2022-gjennomsnittet gjengitt.

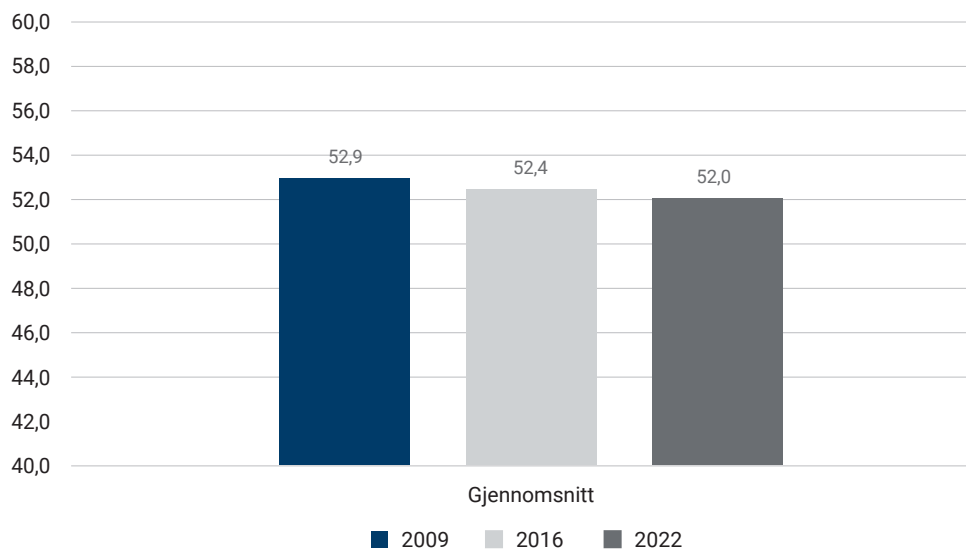


Figur 9.4 Gjennomsnittsskåre på skalaen åpent klasseromsklima for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

Danmark og Norge skårer to skalapoeng over det internasjonale ICCS 2022-gjennomsnittet for åpent klasseromsklima, mens Sverige ligger på dette gjennomsnittet. Det vil altså si at danske og norske elever opplever at ytringsrommet i klassen er tryggere, og dermed også større, enn hva svenske elever opplever at det er. Det er relativt små forskjeller mellom deltakerlandene i elevenes vurdering av åpent klasseromsklima, men Italia og Taiwan

skiller seg ut med gjennomsnittsskårer på henholdsvis 55 og 54 skalapoeng (Schulz et al., 2023a, tabell 6.4). I motsatt ende av skalaen finner vi Slovenia, Nederland og Latvia (alle med 46 skalapoeng).

Elevenes opplevelse av åpent klasseromsklima er relativt uendret fra ICCS 2009, via ICCS 2016 til ICCS 2022.

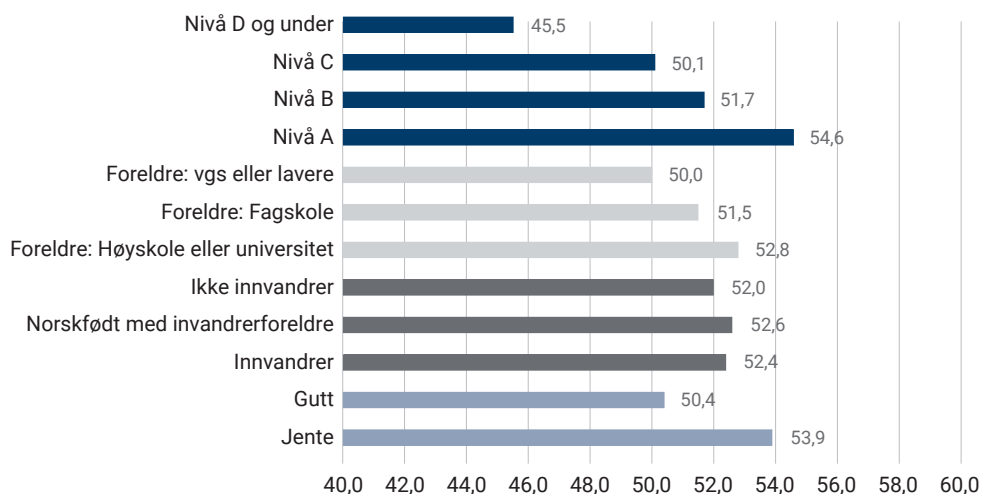


Figur 9.5 Gjennomsnittsskåre på skalaen åpent klasseromsklima. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

Det er altså ubetydelige endringer i norske 9. trinnslevers opplevelse av hvor åpent klasseromsklimaet er fra 2009 til 2022. For andre deltakerland har det imidlertid vært endringer. Hvis vi holder oss til endring mellom de to siste ICCS-syklusene, er det elevene i Slovenia (-3,5 skalapoeng) og Latvia (-3,2 skalapoeng) som opplever at klasseromsklimaet har blitt mindre åpent siden 2016

(Schulz et al., 2023a, tabell 6.4). Sverige, Nederland, Estland og Colombia har i samme periode en nedgang på om lag to skalapoeng. For de andre landene er endringene mindre.

I figuren under har vi gjengitt gjennomsnittsskåre på skalaen for åpent klasseromsklima for ulike grupper av elever.



Figur 9.6 Gjennomsnittsskåre for åpent klasseromsklima for ulike grupper. Norge. ICCS 2022.

Opplevelsen av åpent klasseromsklima øker med kunnskapsnivå, og forskjellen mellom elever på laveste og høyeste kunnskapsnivå er på ti skalapoeng. Dette er en betydelig forskjell. Det er også en lineær sammenheng mellom opplevelsen av hvor åpent klasseromsklimaet er og foreldrenes utdanningsnivå, med en differanse i skalapoeng på 2,8 mellom laveste og høyeste utdanningsnivå. Når det gjelder elevenes innvandrerstatus er det ingen forskjeller i elevenes opplevelse av åpent klasseromsklima, men jenter opplever klasseromsklimaet som mer åpent enn hva guttene gjør.

Elevenes relasjon til lærere og medelever

I ICCS 2022 er det to skalaer som måler elevenes oppfatning av skolemiljøet. Den første er elevenes opplevelse av forholdet mellom elever og lærere på skolen, mens den andre skalaen måler opplevelsen elevene har av relasjonen elevene imellom.

Skala for elev-lærerrelasjonen:

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om lærerne og elevene på skolen din?

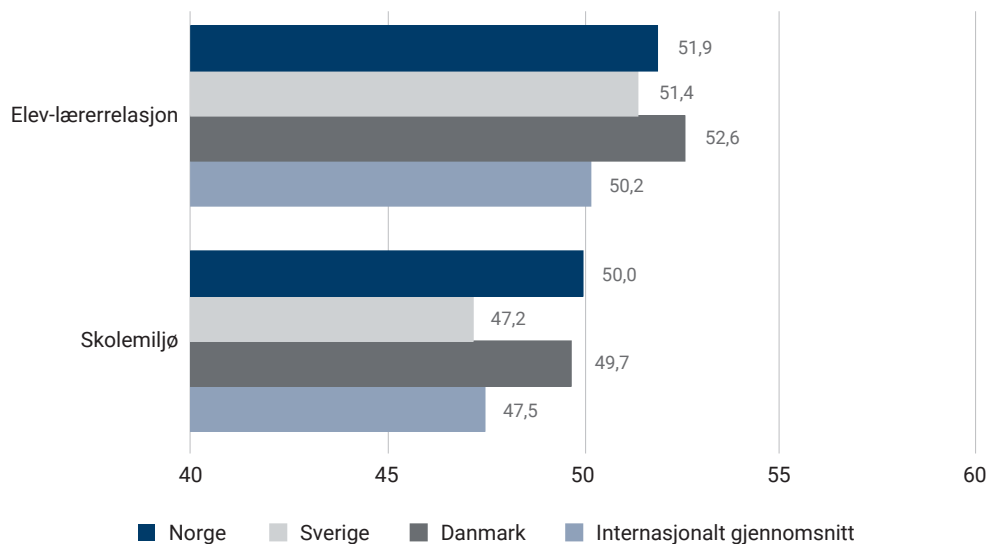
De fleste lærerne behandler meg rettferdig.
 Elevene kommer godt overens med de fleste lærerne.
 De fleste lærerne er interessert i at elevene skal ha det bra.
 De fleste lærerne mine lytter til det jeg har å si.
 Hvis jeg trenger ekstra hjelp, får jeg det av lærerne mine.

Skala for skolemiljø:

De fleste elevene behandler hverandre med respekt.
 De fleste elevene kommer godt overens med hverandre.
 På skolen min føler elevene seg trygge.

Svaralternativ: Svært enig, enig, uenig, svært uenig.

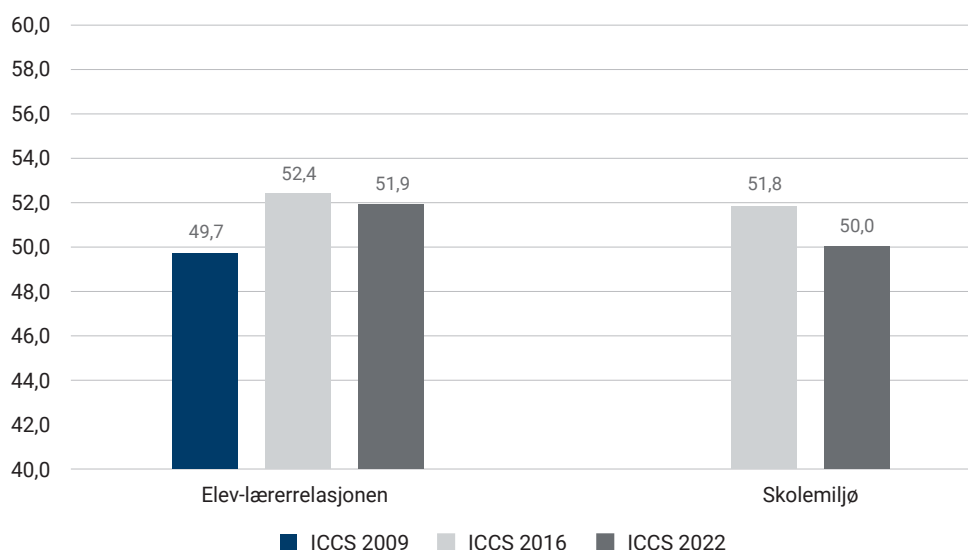
I tabellen under er skåren for elev-lærerrelasjonen og skolemiljø gjengitt.



Figur 9.7 Gjennomsnittsskåre på skalaene elev-lærerrelasjon og skolemiljø for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

Figur 9.7 viser at de tre nordiske landene skårer høyere på elev-lærerrelasjon enn det internasjonale gjennomsnittet. Danmark skårer litt høyere enn Norge, mens elever i Sverige skårer lavest. Forskjellen mellom de nordiske landene er imidlertid liten. Når det gjelder elevenes opplevelse av skolemiljøet, skårer både norske og danske elever over det internasjonale gjennomsnittet. Av alle deltakerlan-

dene i ICCS 2022 er det kun Taiwan som skårer høyere på skolemiljø enn Norge (Schulz et al., 2023a, tabell 6.5). Sverige skårer imidlertid nær tre skalapoeng lavere enn Norge på elevenes opplevelse av skolemiljøet, noe som er en betydelig forskjell. I figuren under har vi presentert skårene for de to skalaene for Norge for hver av de tre ICCS-syklusene. Merk at skolemiljø ikke ble målt i ICCS 2009.



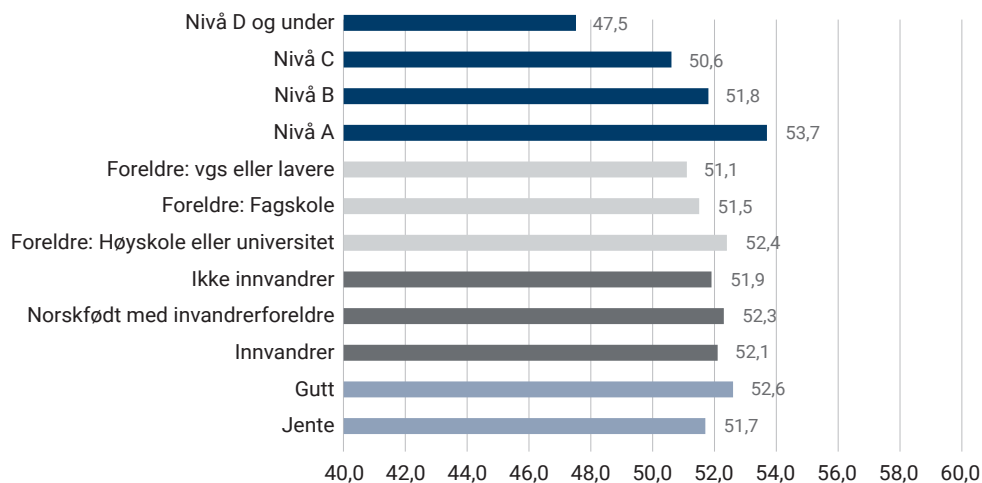
Figur 9.8 Gjennomsnittsskåre på skalaen elev-lærerrelasjon og skolemiljø. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

Figur 9.8 viser at det var en økning på om lag to skalapoeng i elevenes rapportering om elev-lærerrelasjonen fra 2009 til 2016, og selv om det er en liten nedgang til 2022 er denne ikke signifikant. Hovedinntrykket er derfor stabilitet fra 2016 til 2022, noe som indikerer at norske elevers opplevelse av forholdet til sine lærere ikke er endret i perioden.

Det er imidlertid en nedgang i elevenes opplevelse av skolemiljøet – altså forholdene elevene imellom på skolen. Til tross for nedgangen på 1,8 skalapoeng fra 2016 til 2022,

ligger Norge fortsatt høyt på rangeringen mellom ICCS-landene når det gjelder elevenes opplevelse av skolemiljøet. Nedgangen i elevenes opplevelse av skolemiljøet er i tråd med resultatene fra Elevundersøkelsen som viser en tydelig nedgang på samtlige læringsmiljøindikatorer i perioden 2016 til 2022 (Wendelborg og Hygen, 2023).

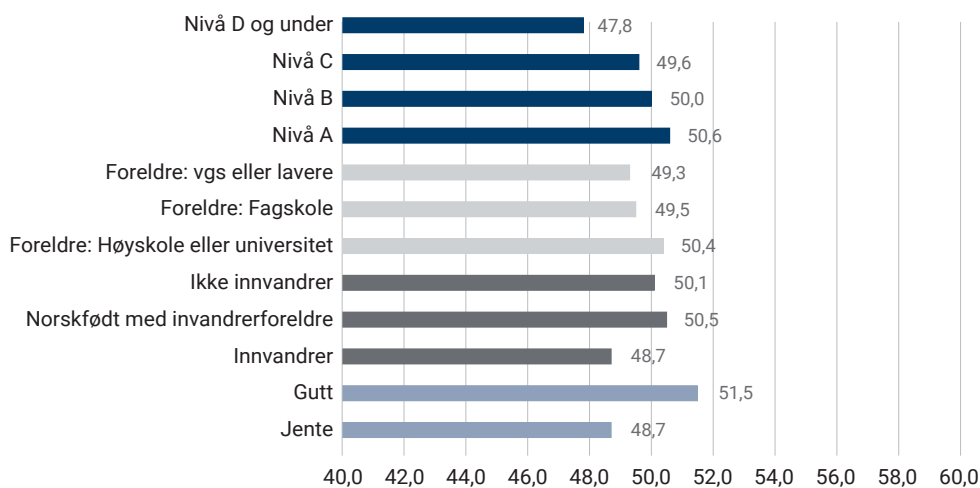
Avslutningsvis gir vi en framstilling av forskjeller mellom ulike grupper av elever i opplevelse av elev-lærerrelasjonen og skolemiljø.



Figur 9.9 Gjennomsnittsverdi for elev-lærerrelasjon for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.

Figur 9.9 viser gjennomsnittsverdier for ulike grupper på elev-lærerrelasjonsskalaen. De elevene som rapporterer at foreldre har høyere utdanning skårer også høyere på tilfredshet med forholdet til lærerne, sammenlignet med elever med foreldre uten høyere utdanning. Forskjellen er imidlertid liten, og det samme gjelder for kjønn og innvandrerstatus. Gutter rapporterer riktignok noe høyere tilfredshet med lærerrelasjonen, sammenlignet med jente-

ter, men forskjellen er under ett skalapoeng. Den faktoren hvor det er størst forskjeller mellom elevgruppene når det gjelder lærerrelasjon, er knyttet til hvordan elevene gjorde det på kunnskapstesten. 6,2 skalapoeng skiller de som skårer på nivå D eller under fra de som skåret på nivå A. Dette kan være et uttrykk for at elever som skårer høyt på kunnskapstesten opplever en tettere faglig relasjon med lærerne enn hva elever som skårer lavt gjør.



Figur 9.10 Gjennomsnittsskore for elevenes opplevelse av skolemiljø for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.

Det er relativt små forskjeller mellom ulike grupper av elever når det gjelder deres opplevelse av skolemiljøet. Betydningen av kunnskap er mindre enn for elev-lærerrelasjonen, men sammenhengen går i samme retning. Elever som skårer høyt på demokratisk kompetanse er mer tilfredse med skolemiljøet enn elever som skårer lavt. I tillegg ser vi at guttene er mer fornøyde med skolemiljø-

et, og skårer 2,4 skalapoeng høyere enn det jentene gjør. Foreldres utdanningsnivå har ingen betydning for hvor elevenes opplevelse av skolemiljøet. Det er også små forskjeller avhengig av elevenes innvandrerstatus, men innvandrererelever skårer noe lavere enn det elever uten innvandrerbakgrunn og norskfødte elever med innvandrerforeldre gjør.

10. Elevenes forventninger til framtidig samfunnsdeltakelse

Sammenlignet med 2009 er det en nedgang i interessen for å delta i lovlige politiske aktiviteter som voksen, men det er ingen endring mellom 2016 og 2022. Norske elever rapporterer imidlertid i økende grad at de ser for seg å delta i ulovlige politiske deltakelsesformer. Mens forventet framtidig deltakelse i lovlige politiske aktiviteter øker med elevenes kunnskapsnivå, er sammenhengen motsatt når det gjelder forventet framtidig deltakelse i ulovlige protestaktiviteter. Elevenes kunnskapsnivå har stor påvirkning på deres tanker om de vil delta i ulovlige protestaktiviteter eller ikke. Elevene ser i noen i noe mindre grad for seg at de skal delta i politiske valg som voksen sammenlignet med 2016, men nivået er det samme som i 2009. Elevenes forventninger om at de skal delta i politiske valg øker betydelig med kompetansenivå, men også med foreldres utdanningsnivå. Forventningen reduseres merkbart om man har innvandrerbakgrunn, og jenter ser i større grad enn guttene for seg at de skal delta i valg som voksen.



I hvilken grad opplæring i demokrati og medborgerskap fører til økt samfunnsdeltakelse som voksen er vanskelig å måle, og ville ideelt sett ha krevd at man hadde longitudinelle data-der samme personer ble fulgt over tid. Alternativet er å spørre elevene om hvordan de tror deres samfunnsdeltakelse vil arte seg som voksen – altså hva de som 14-åringer selv ser for seg at de vil gjøre noen år fram i tid. Forskning tyder imidlertid på at det er en sammenheng mellom hva man ser for seg av deltagelse som ung og deltagelse som voksen (Eckstein et al., 2013). I dette kapitlet presenteres resultater når det gjelder forventet deltagelse i lovlige og ulovlige samfunnsmessige og politiske aktiviteter og politisk valgdeltakelse.

Forventet deltagelse i lovlige og ulovlige samfunnsmessige og politiske aktiviteter

I ICCS 2022 blir elevene spurt om de i fremtiden kan tenke seg å være med på ulike aktiviteter for å uttrykke meninger om sosiale og politiske spørsmål. Seks av aktivitetene danner skalaen for elevenes forventede deltagelse i lovlige samfunnsmessige og politiske aktiviteter og tre av aktivitetene inngår i skalaen for elevenes forventede deltagelse i ulovlige protestaktiviteter.

Skala for forventet deltagelse i lovlige samfunnsmessige og politiske aktiviteter:

Kunne du i fremtiden tenke deg å være med på noen av aktivitetene nedenfor for å si din mening?

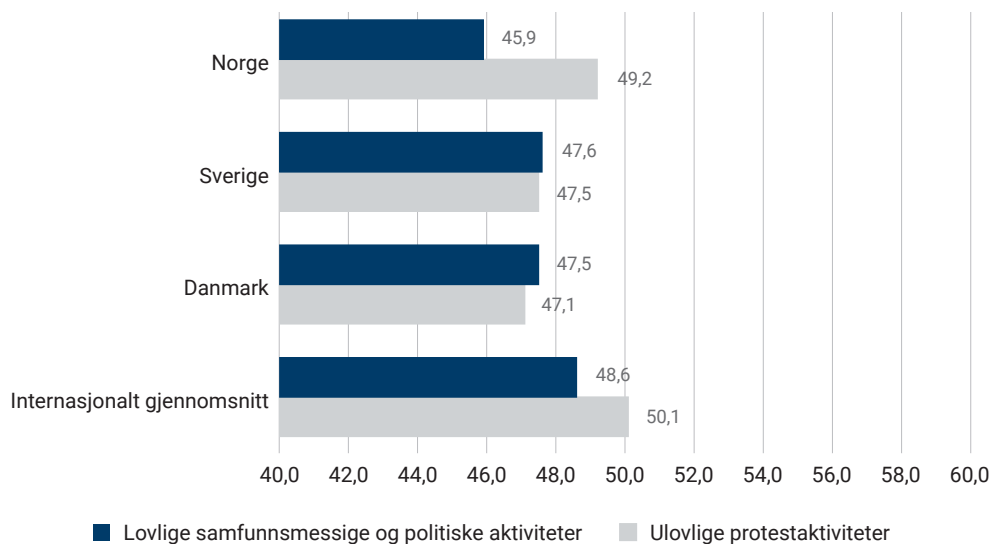
Snakke med andre om hva du mener om politikk eller samfunnsspørsmål
 Ta kontakt med en som er valgt til kommunestyret eller Stortinget
 Delta i fredelige demonstrasjoner eller på massemøter
 Samle underskrifter til en underskriftskampanje
 Bidra i diskusjonsforumer på internett om politikk eller samfunnsspørsmål
 Organisere en kampanje på nett til støtte for en politisk eller sosial sak

Skala for forventet deltagelse i ulovlige protestaktiviteter:

Male eller spraye slagord på vegger
 Blokkere trafikken som en protesthandling
 Okkupere offentlige bygninger som en protesthandling

Svaralternativ: Dette vil jeg helt sikkert gjøre, dette vil jeg sannsynligvis gjøre, dette vil jeg sannsynligvis ikke gjøre, dette vil jeg helt sikkert ikke gjøre.

I figuren under har vi presentert skåren for hver av de to deltakelsesformene for hvert av de skandinaviske landene.



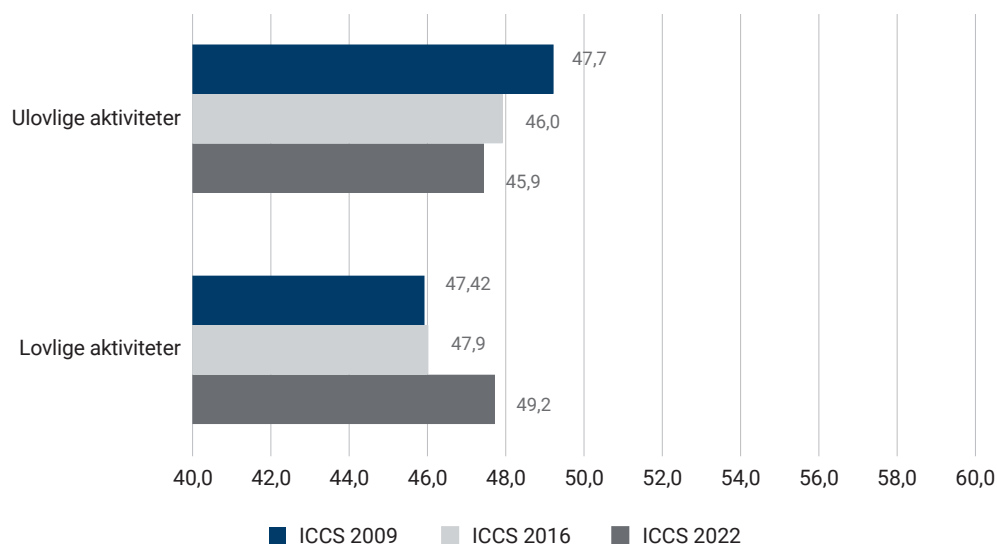
Figur 10.1 Gjennomsnittsskåre på skala for forventet deltakelse i lovlige samfunnsmessige og politiske aktiviteter og ulovlige protestaktiviteter for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

Svenske og danske elever har sammenfallende forventninger til egen framtidig samfunnsdeltakelse, men skårer lavere på begge skalaene for framtidig samfunnsdeltakelse, sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet for ICCS 2022. Spesielt gjelder dette skalaen for ulovlig samfunnsdeltakelse.

Norske elever skiller seg vesentlig fra elevene i Danmark og Sverige når det gjelder grad

av og type samfunnsdeltakelse. De norske elevene skårer noe lavere enn elevene i nabolandene når det gjelder i hvilken grad de ser for seg at de skal delta i mer tradisjonelle, lovlige samfunnsmessige og politiske aktiviteter, mens de skårer høyere på skalaen for ulovlige politiske aksjonsformer.

Vi går nå over til å se på utviklingen i forventet framtidig deltakelse for norske elever.

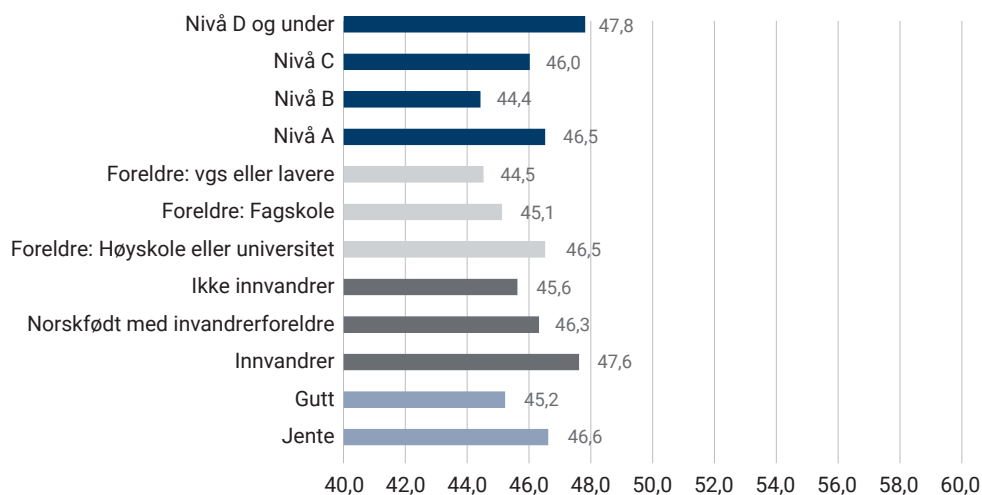


Figur 10.2 Gjennomsnittsskåre på skalaene for forventet lovlig og ulovlig politisk deltakelse. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

Det er ingen endring i forventet framtidig deltakelse når det gjelder lovlige politiske og samfunnsmessige aktiviteter fra ICCS 2016 til ICCS 2022, men som det framgår av figuren var det en nedgang i 1,7 skalapoeng fra ICCS 2009 til ICCS 2016. Når det gjelder forventet framtidig deltakelse i ulovlige aksjonsformer, er det en økning med ICCS 2022. Økningen er på 1,3 skalapoeng fra ICCS 2016 og 1,8 skalapoeng fra ICCS 2009. Norske

elever ser altså for seg at de i framtiden skal delta noe mindre i lovlige og noe mer i ulovlige politiske og samfunnsmessige aktiviteter i 2022 enn de gjorde i 2009.

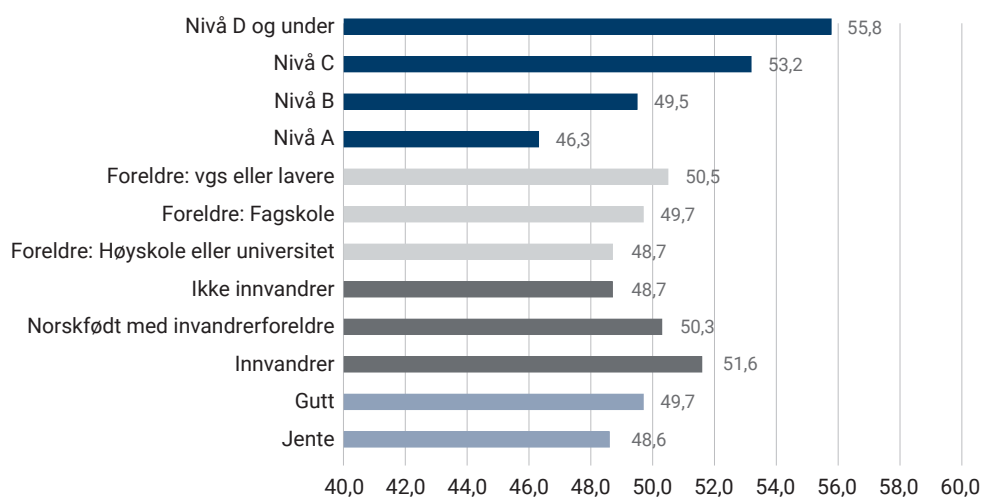
I figurene 10.3 og 10.4 har vi framstilt gjennomsnittsskårer for ulike grupper av norske elever på de to skalaene for framtidig politisk og samfunnsmessig deltakelse i ICCS 2022.



Figur 10.3 Gjennomsnittsskåre for forventet deltakelse i lovlige samfunnsmessige eller politiske aktiviteter for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.

Det er en tendens i retning av at jenter i større grad enn gutter ser for seg at de kommer til å delta i lovlige politiske og samfunnsmessige aktiviteter, innvandrere ser for seg å delta mer enn ikke innvandrere, samt at det er en tendens i retning av at deltakelsen øker med

foreldres utdanningsnivå. Elever som skårer lavest på ICCS-kunnskapsskalaen oppgir i noe større grad at de ser for seg å delta i lovlige politiske aktiviteter i framtiden, men bortsett fra differansen til elever som skårer på nivå B, er det små forskjeller.



Figur 10.4 Gjennomsnittsskåre for forventet deltakelse i ulovlige samfunnsmessige eller politiske aktiviteter for ulike grupper elever. Norge. ICCS 2022.

Sammenlignet med de sammenhengene vi fant for lovlige politiske og samfunnsmessige aktiviteter, er sammenhengene for ulovlige deltakelsesformer svært forskjellig. Det er for det første en tydelig lineær sammenheng mellom demokratisk kompetanse og i hvilken grad elevene ser for seg at de i framtiden skal delta i ulovlige aksjonsformer. Elever som skårer på nivå D eller lavere på ICCS-kunnskapsskalaen skårer 9,5 skalapoeng høyere enn elever som er på kunnskapsnivå A.

Videre ser vi at troen på at man kommer til å delta i ulovlige aktiviteter i framtiden, reduseres med foreldres utdanningsnivå, øker med innvandrerbakgrunn, og gutter ser i noe større grad for seg å delta i ulovlige aktivite-

ter enn det jenter gjør. En regresjonsanalyse (ikke vist her) viser at når vi kontrollerer for elevenes kunnskapsnivå, så har hverken kjønn, foreldres utdanningsnivå eller innvandrerbakgrunn signifikant påvirkning på i hvilken grad elevene ser for seg at de kommer til å delta i ulovlige protestaktiviteter. Kunnskap forklarer ti prosent av variansen i forventet deltakelse i ulovlige protestaksjoner, mens de tre andre variablene til sammen forklarer en prosent av variansen. En tilsvarende regresjonsanalyse for forventet deltakelse i lovlige politiske og samfunnsmessige aktiviteter, viser til sammenligning at de fire variablene samlet kun forklarer en prosent av variansen i forventet lovlig deltakelse. Kunnskap har ikke signifikant betydning.

Skala for forventet politisk valgdeltakelse:

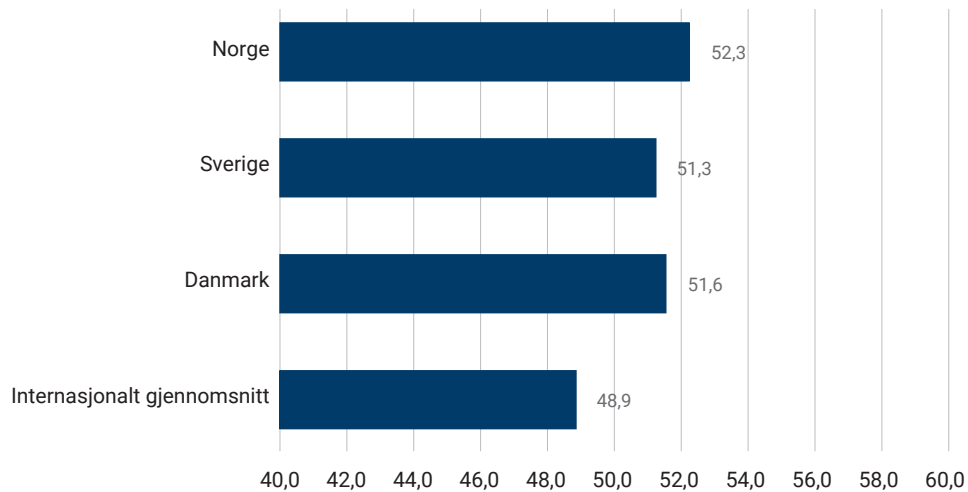
Hva tror du at du kommer til å gjøre når du blir voksen?

Stemme ved kommunevalg

Stemme ved stortingsvalg

Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer i et valg

Svaralternativ: Dette vil jeg helt sikkert gjøre, dette vil jeg sannsynligvis gjøre, dette vil jeg sannsynligvis ikke gjøre, dette vil jeg helt sikkert ikke gjøre.

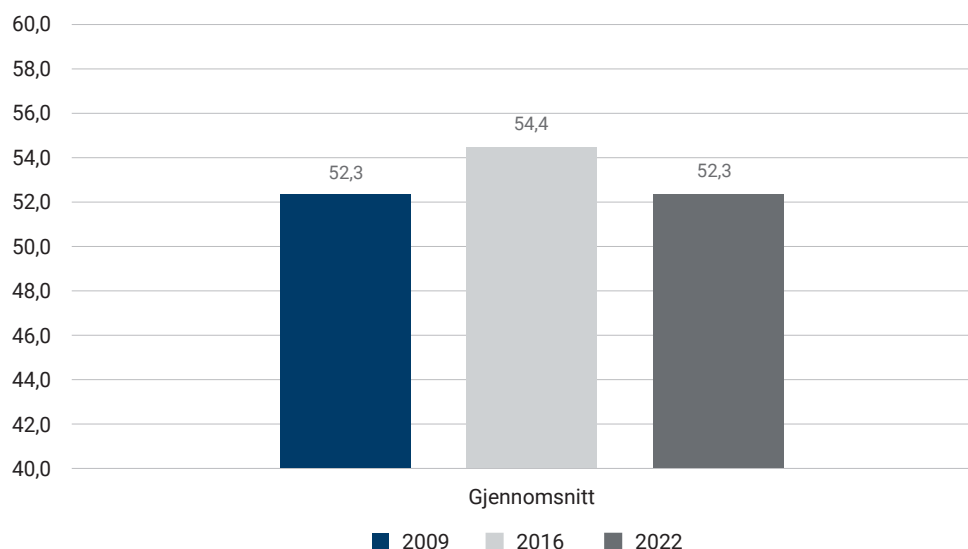


Figur 10.5 Gjennomsnittsskåre på skalaen forventet valgdeltakelse som voksen for Norge, Sverige, Danmark og internasjonalt gjennomsnitt. ICCS 2022.

I ICCS 2022 varierte gjennomsnittlig skalapoeng fra 44 (Latvia) til 53 skalapoeng (Frankrike). Det vil si at Norge med 52 skalapoeng er blant landene i ICCS 2022 som skårer høyest på forventet politisk valgdeltakelse. I tillegg skårer Italia, Romania og Danmark på omtrent samme nivå. Disse tre landene, sammen med Frankrike og Norge, er de som skårer mer enn tre skalapoeng over ICCS 2022-gjennom-

snittet for forventet politisk valgdeltakelse (Schulz et al., 2023a, tabell 4.18).

Som vi ser av figuren under er det en nedgang i forventet valgdeltakelse for norske elever fra ICCS 2016 til ICCS 2022, men ingen endring om vi sammenligner resultatene fra 2022 med resultatene fra ICCS 2009.



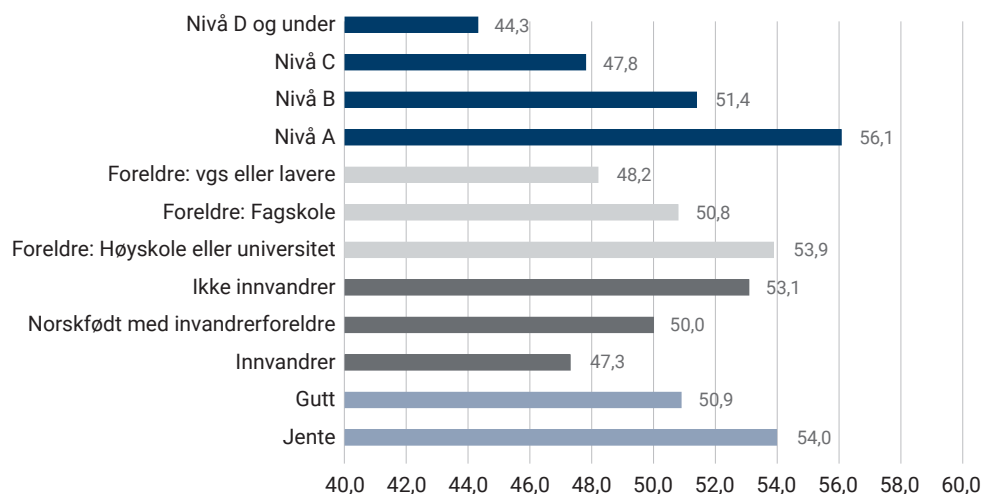
Figur 10.6 Gjennomsnittsskåre for forventet valgdeltakelse som voksen. Norge. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

For norske elever økte forventningen om politisk valgdeltakelse med 2,1 skalapoeng fra 2009 til 2016, mens resultatene fra ICCS 2022 viser at det er en reduksjon med samme antall skalapoeng fra 2016 til 2022. Norske elevers forventede politiske valgdeltakelse som voksen er med andre ord tilbake til samme nivå som i 2009., Som vi har kommentert tidligere ligger norske elever likevel høyt sammenlignet med andre land.

Det er naturlig å knytte økningen i elevenes forventede politiske valgdeltakelse fra 2009 til 2016 til at terrorangrepet i Regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011 førte til en økt

politisk mobilisering, og at dette spesielt slo ut i en økt vilje til å stemme blant unge (Wollebæk et al., 2012). Valgoppslutning blant førstegangselgere har ligget, relativt sett, høyt i de siste valgene. Det er derfor lite som tyder på at nedgangen i norske 14-åringers forventede valgdeltakelse som voksen, er et uttrykk for en svekket oppslutning om det å stemme blant norske unge, men snarere en «justering» fra et meget høyt nivå i ICCS 2016 (Norge skåret da høyest av alle deltakerlandene).

Vi går nå over til å se på hvordan ulike grupper av norske elever skårer på skalaen for forventet politisk valgdeltakelse i ICCS 2022.



Figur 10.7 Gjennomsnittsskåre skala for forventet valgdeltakelse som voksen for ulike grupper. Norge. ICCS 2022.

Som vi ser av figuren over er det tydelig sammenhenger mellom forventet valgdeltakelse og samtlige av de fire forklaringsvariablene. Forventet valgdeltakelse øker med kunnskapsnivå, og forskjellen mellom elever som skårer på laveste og høyeste kunnskapsnivå er på hele 11,8 skalapoeng. Det er også en lineær sammenheng mellom forventet politisk valgdeltakelse og foreldres utdanningsnivå. Målt i skalapoeng skårer elever med foreldre med universitets- eller høyskoleutdanning 5,7 skalapoeng høyere enn elever med foreldre med utdanning fra videregående skole eller lavere.

Videre ser vi at elevenes innvandrerstatus har betydning. Elever med innvandrerbakgrunn, og da særlig innvandrerelever, ser i mindre grad for seg at de kommer til å delta i politiske valg som voksne. Det er en differanse på 3,1 skalapoeng mellom jenter og gutter, hvor jentene i større grad enn guttene ser for seg at de kommer til å delta i politiske valg. En regresjonsanalyse (ikke vist her) viser at kjønn,

foreldres utdanningsnivå, innvandrerstatus og kunnskapsnivå forklarer 20 prosent av variansen i elevenes forventede valgdeltakelse som voksen. Kunnskap har størst effekt og forklarer alene 11 prosent av variansen. Effekten av de tre andre variablene svekkes når kunnskap inkluderes i regresjonsmodellen.

Sammenhengene vi finner for 14-åringene i ICCS 2022 stemmer godt overens med det vi ellers vet om hvem som deltar i skolevalg og hvem som stemmer ved kommune- og stortingsvalg i Norge. Jenter stemte i noe større grad enn gutter ved skolevalgene høsten 2023, elever med innvandrerbakgrunn deltok i mindre grad enn elever uten innvandrerbakgrunn og deltakelsen økte med foreldres utdanningsnivå²³. Studier av valgdeltakelse viser at kvinner har høyere valgdeltakelse enn menn (Bergh, 2015; Kleven, 2017b), deltakelsen øker med utdanningsnivå (Listhaug og Grønflaten, 2007; Kleven, 2017b) og innvandrere stemmer i mindre grad enn ikke innvandrere (Kleven, 2017a; Bergh og Christensen, 2019; Bergh et al., 2020).

²³ Analyser fra Sikt surveybank av data fra spørreundersøkelse blant elever for skolevalget 2023. <https://surveybanken.sikt.no/no/study/f9adee7b-182c-4c40-8ff9-9c3faa6f2ce9/undefined?type=studyMetadate&datafile=f09201d5-a2cb-442d-acd5-e6456050abc7/15&elements=1>

11. Hvorfor er kunnskap om demokrati viktig?

Demokrati- og medborgerskapsundervisningen i norsk skole skal «kvalifisere» oss som samfunnsborgere – opplæringen skal «fremje demokrati» (§ 1-1, opplæringsloven). Det å stimulere til samfunnsdeltakelse står sentralt, men også forståelse for og oppslutning om bærende demokratiske verdier og prinsipper, kritisk tenkning og evne til å «ytte motstand» på egne og andres vegne blir framhevet (Meld. St. 28 (2015-2016)). Opplæringen skal bygge en *demokratisk beredskap* (Mikkelsen et al., 2001: 69).

Formålet med å fremme interesse for og kunnskap om politikk og samfunn, er altså ikke først og fremst å kvalifisere unge til høyere utdanning. Det handler om å skape samfunnsborgere som deltar inn i små og store felleskap, uavhengig av yrkesvalg eller hvor man ønsker å bo - samfunnsborgere som har evnen til å forstå og stille kritiske spørsmål ved det samfunnet de skal virke il dette kapitlet skal vi, med utgangspunkt i sentrale funn fra analysene i rapporten, diskutere hvilken betydning kunnskap har for bygging av demokratisk beredskap.

Studier har vist at det er en svak sammenheng mellom organisasjonsdeltakelse (sosial kapital) og politisk deltakelse, og ingen sammenheng mellom systemtillit/personlig tillit og politisk deltakelse. De samme studiene viser imidlertid en sterk sammenheng mellom kunnskap om offentlig politikk og samfunnsforhold og politisk deltakelse (Milner, 2002). Videre peker forskningen på at kunnskap om og forståelse for politikk og samfunnsproblemer er noe alle

innbyggere bør ha mulighet til å tilegne seg, og denne kunnskapen må ikke være skjevt fordelt mellom grupper i samfunnet. Kvaliteten på og robustheten til et lands demokrati avhenger av deltakende borgere med god forståelse for politikk og samfunn som gjør dem i stand til å holde politikere og myndigheter ansvarlige, noe Milner (2002) omtaler som *raffinerte medborgere* (sophisticated citizens).

Politisk kunnskap omtales gjerne som hjørnesteinen i forskning på politisk atferd og en faktor som påvirker alt fra valgdeltakelse til toleranse (Mondak, 2001). Det å ha god innsikt i politikk og samfunnsliv, påvirker evnen til å stemme i pakt med egne interesser og verdier (Lau et al., 2014), og betyr at personer som ikke har *raffinert* samfunnsforståelse i større grad risikerer å stemme imot egne interesser. I så måte har hver enkelt av oss en egeninteresse i å tilegne oss kunnskap om politikk og samfunnsforhold.

Kunnskapsskalaen i ICCS måler demokratisk kunnskap og forståelse fra det enkle og deskriptive til det mer komplekse og analytiske nivået. Med andre ord, jo høyere elevene skårer på kunnskapsskalaen desto mer *raffinert* er deres politiske og samfunnsmessige forståelse. Oversatt til ICCS-kunnskapsskalaen, er raffinerte medborgere trolig i gruppen som skårer på kunnskapsnivå A eller B. Elever på kunnskapsnivå A forstår for eksempel at aktiv samfunnsdeltakelse er *et middel* til et mål, snarere enn et mål i seg selv og evner derfor å vurdere aktiv deltakelse opp mot ønskede re-

sultater. Det vil si at de ikke deltar for å delta (stemmer for å ha stemt), men fordi de ser at det å vise sin mening gjennom å stemme er en viktig demokratisk handling.

Som vist i denne rapporten skårer norske nien-detrinns-elever i gjennomsnitt betydelig lavere på ICCS-kunnskapsskalaen, sammenlignet med hva elever på 9. trinn gjorde for seks års siden. Med en gjennomsnittsskåre på 529 skalapoeng plasserer Norge seg omtrent midt i kunnskapsnivå B (479-562 skalapoeng), og det samlede kunnskapsnivået er fortsatt *raffinert*. Med andre ord kan vi fortsatt si at vi har en bedre demokratisk beredskap enn de fleste andre land. I ICCS 2016 var gjennomsnittsskåren for norske elever på 564 skalapoeng, det vil si rett over grensen til nivå A (563 poeng eller mer). Ungdomsskoleelevers samlede demokratiske kompetanse har altså blitt litt mindre raffinert enn hva den var.

Det som er mer bekymringsfullt er at andelen 14-åringer som skårer på de laveste nivåene øker. Spesielt ser vi en økning av elever som skårer på nivå D eller lavere, fra 4,5 prosent i 2016 til 11,9 prosent i 2022. Store ulikheter i innbyggenes kunnskaper og forståelse kan over tid representere en trussel mot demokratiet (Milner, 2002; Barrett, 2018) og lav kunnskap gjør at man lettere blir offer for manipulasjon (Lupia og McCubbins, 1998; Gordon og Segura, 1997). Skolen er en universell arena hvor alle barn og unge møtes, og representerer derfor en viktig hjørnestein for å styrke kommende generasjoners demokratiske kompetanse (Andresson, 2019). Det er viktig at skolen stimulerer unges interesse for, kunnskap om og forståelse for politikk, samfunn og demokrati.

Betydning av demokratisk kompetanse for demokratisk beredskap

Som nevnt er hovedbegrunnelsen for demokratiopplæring i Norge knyttet til at kunnskap skal gi en demokratisk beredskap, som i neste omgang omsettes i aktiv samfunnsdeltakelse. Deltakelse er en forutsetning for et vel-

fungerende demokrati, men det er også viktig å løfte fram betydningen kunnskap har for andre forhold ved et samfunns demokratiske beredskap. Med bakgrunn i resultater fra analysene trekker vi fram følgende forhold: betydningen av kunnskap for forståelse av de *verdier og prinsipper* som ligger til grunn for demokratiske system, kunnskapens betydning for vår evne til å være *føre-var* og se *trusler mot demokratiet*, sammenhengen mellom *kunnskap og tillit* og betydningen kunnskap har i en *digital medievirkelighet*.

Evne til å se trusler mot demokratiet

I analysene har vi vist at svenske og til dels også danske elever, vurderte de sju situasjonene som utgjør skalaen som måler elevenes vurderinger av trusler mot demokratiet, som betydelig større enn hva norske elever gjorde. Videre fant vi at kunnskap, kontrollert for kjønn, foreldres utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn, er den faktoren som i størst grad påvirker elevenes evne til å se at situasjoner og hendelser truer demokratiet. Jo høyere kunnskap elevene har, jo mer ser de at situasjoner knyttet til habilitet, ytrings- og pressefrihet og korrupsjon representerer en trussel mot demokratiet.

Det kan innvendes at elevene i noen grad svarer ut fra om de mener at de ulike situasjonene representerer en trussel mot demokratiet i Norge per i dag. Samtidig er det slik at i alle ICCS 2022-deltakerlandene vurderte elevene med høy kunnskap situasjonene om trusler mot demokratiet, i signifikant større grad enn hva elevene med lavere kunnskap gjorde (Schulz et al., 2023a, tabell 5.4). Størst forskjell mellom elever med kunnskaper på nivå C eller lavere og elever på kunnskapsnivå A eller B, er det i Taiwan og Sverige, hvor forskjellen målt i skalapoeng er på henholdsvis 12 og ni skalapoeng. For Norge er tilsvarende forskjell sju skalapoeng, mens forskjellen er minst i Kroatia med fire skalapoeng (Schulz et al., 2023a, tabell 5.4). Dette tyder på at elevene i all hovedsak har oppfattet spørsmålet slik det er tenkt – at de på *generelt* nivå skal vurdere om de

enkelte situasjonene representerer en trussel mot demokratiet, og ikke vurdere sannsynligheten for at situasjonen inntreffer i eget land.

Det vil altså si at kunnskap om og forståelse av demokrati og medborgerskap, synes å være en betydelig faktor for vår evne til å være føre-var og se hvilke situasjoner og forhold som representerer en trussel mot demokratiet. Dette er på mange måter en viktig begrunnelse for at unge tilegner seg god forståelse av de prinsipper og verdier som ligger til grunn for demokratiske samfunn. Kunnskap er med andre ord avgjørende for en *beredskap* mot forhold og situasjoner som kan utgjøre en trussel mot demokratiet, og bør inngå som et viktig argument for demokrati- og medborgerskapsopplæring i skolen.

Om sammenhengen mellom kunnskap, tillit og deltakelse

Å stille spørsmål ved politikk og det politiske systemet, altså å være kritisk, er i seg selv noe som motiverer for politisk deltakelse (Hibbing og Theiss-Morse, 2002). Selv om det er anerkjent at høy politisk tillit er et demokratisk gode i seg selv og et viktig mål på hvor demokratisk land er (Putnam 2015; Hakhverdian og Mayne, 2012), er det ikke et mål i seg selv at tilliten skal bli så høy som mulig. Da risikerer vi at tilliten gjør oss blind for situasjoner og hendelser som åpner opp for maktmisbruk som undergraver demokratiet. Tillit er et relasjonelt fenomen og er noe man må leve opp til – det er derfor statsråder må gå når de har brutt denne tillitsrelasjonen. Det vil si at når tilliten er fortjent er høy tillit en samfunnsressurs, ikke minst fordi vi trenger langt færre kontrollsystemer når vi kan stole på at de sosiale normene er tilstrekkelige som adferdsregulerende faktor. Med høy tillit kan innbyggerne senke skuldrene selv i situasjoner med usikkerhet, fordi man stoler på at myndighetene vil en vel og tar de valg som er til fellesskapets beste. Koronapandemien er et slikt (norsk) eksempel.

Forholdet mellom et kritisk blikk og tillit har blitt formulert som at *a well-functioning re-*

presentative democracy requires trust in the regime, but scepticism in the institutions and actors that govern it from day to day (van der Meer og Hakhverdian, 2017: 82). Media – vår fjerde statsmakt – skal nettopp ha en rolle som samfunnets vaktbikkje. Med kritisk journalistikk skal de grave fram saker som avslører maktmisbruk i politikk, byråkrati, næringsliv og sivilsamfunn, og på den måten gjøre oss bevisste på at tillit kan misbrukes.

Resultater fra ICCS 2022 viser at 14-åringenes tillit til de politiske institusjonene øker med økt kunnskap om demokrati og medborgerskap. Vi finner videre at det er en meget sterk sammenheng mellom kunnskapsnivå og evne til å se hvilke situasjoner som representerer potensielle trusler mot demokratiet. Kunnskap er med andre ord nødvendig for å kunne være kritisk til det politiske systemet. Et samfunns demokratiske beredskap er derfor avhengig av at, samfunnsmedlemmene har god kunnskap om og forståelse for demokrati- og medborgerskap for å være rustet mot «angrep» på demokratiet.

God demokratisk kunnskap hjelper oss altså med å se trusler mot demokratiet, men har kunnskap også betydning for om man nøyer seg med å konstatere at demokratiet er utsatt for angrep eller om man i tillegg agerer? Forskning viser at så kan være tilfelle. Hakhverdian og Mayne (2012) finner at personer med høy utdanning i større grad enn personer med lav utdanning blir *moralsk indignert* over at politikere bryter demokratiske prinsipper og verdier. At makt misbrukes oppleves altså som mer alvorlig desto høyere utdanning folk har. Er folk med høy utdanning bedre og mer rettskafne mennesker, eller er det utdanning som «gjør noe med oss»?

At utdanningsnivå har betydning for hvordan vi tenker om verden og hvilke verdier vi har er godt dokumentert. Jo høyere utdanning vi har, desto mer liberale verdier har vi (Midtbøen og Teigen, 2019: 70) og personer med høy utdanning støtter og forsvare i større grad demokratiske kjerneverdier og prin-

sipper (Hibbing og Theiss-Morse, 2002). Vi kommer ut av skole- og utdanningssystemet som forskjellig fra den vi var da vi gikk inn i det.

Våre analyser viser at kunnskap gir økt forståelse for at demokratier hviler på sentrale verdier og prinsipper. Likheter og rettferdighet er grunnleggende demokratiske verdier som en må støtte opp om og verne om, ikke bare fordi man selv synes at likhet og rettferdighet er fint, men fordi man forstår at disse verdiene er bærebjelker i demokratiske samfunn. Vi har vist at oppslutningen om demokratiske verdier øker med elevenes kunnskapsnivå, i tillegg til at kunnskap har en sosial utjevnet effekt for støtte til demokratiske verdier.

Tillit forutsetter kunnskap. Du må ha et visst kunnskapsgrunnlag for å kunne bestemme deg for om du har tillit eller ikke (Hardin, 2013). Tilliten må hvile på noe. Implikasjonen av dette er at hvis man ikke vet noe om den eller det tilliten skal rettes mot, bør man ikke ha tillit. Men motsatsen til dette er ikke *mistillit* (Möllering, 2013: 55), fordi det å ha mistillit til noen eller noe ofte også baserer seg på kunnskap. Det å uttrykke lav tillit kan derfor være et resultat av at man føler at man ikke vet nok til å vite om man har høy tillit, snarere enn at det (automatisk) skal tolkes som et uttrykk for mistillit.

Dette argumentet innebærer at elevenes kunnskap om demokrati har betydning av to grunner. For det første fordi kunnskap er nødvendig for å kunne kjenne igjen situasjoner som undergraver demokratiet; man må vite hva det er man skal se etter. For det andre, fordi de demokratiske kjerneverdiene og -prinsippene internaliseres gjennom utdanning og blir moralske kompass i verktøykassen som bygger demokratisk beredskap.

Falske nyheter, kildekritikk og en ny mediehverdag

Sosiale media er en stadig viktigere arena for unges nyhetskonsument, noe som også bekreftes av andre studier (Medietilsynet, 2023). Med bruken av sosiale medier har spredning av desinformasjon og hatefulle ytringer dukket opp som en stor samfunnsmessig bekymring. Hatefulle ytringer representerer en trussel mot ytringsfriheten og dermed mot demokratiet, og med sosiale media og andre digitale debattarenaer både spres disse ytringene raskere, når flere og har fått et større rom i dag enn tidligere (Eggebo og Stubberud, 2016: 11; Steen-Johansen et al., 2022). ICCS 2022 inneholder imidlertid ingen spørsmål som belyser betydningen hatefulle ytringer har for unges samfunnsdeltakelse generelt, eller deltakelse i debatter mer spesielt.

Desinformasjon forstås generelt som falsk eller villedende informasjon som med vilje spres for å destabilisere og delegitimere samfunnsinstitusjoner, altså undergrave deres tillit (Ognyanova et al., 2020). Sosiale media konkurrerer med mer etterrettelige nyhetskilder som nyhetsmedier, myndighetspersoner eller forskere (Humprecht, 2023:2) og et «tiltak» for å bygge motstand mot des- og feilinformasjon er høy tillit til redaktørstyrte medier, myndigheter og forskere (Humprecht et al., 2021).

Norske 14-åringer skårer høyt på tillit til institusjonene, og av deltakerlandene er det kun Norge som kan vise til en økning i tilliten fra 2016 til 2022. Sammenlignet med ICCS 2009 har tilliten til institusjonene økt betydelig blant norske 14-åringer, og Norge skårer betydelig høyere enn både Danmark og Sverige på institusjonell tillit. Den generelle tilliten (tillit til folk flest) har økt betydelig i Norge fra 2016 til 2022, mens den har gått

merkbart tilbake i Sverige og Danmark. Det samme er tilfelle for tilliten til tradisjonelle media, samt i noen grad også tilliten til sosiale media²⁴.

Høy tillit til forskere er også viktig for å demme opp for spredning av des- og feilinformasjon (Humprecht et al., 2021). Tilliten til forskere er målt for første gang i ICCS med 2022-studien, og resultatene viser at forskere har høy tillit i alle de tre skandinaviske landene. 89,0 prosent av elevene i Norge oppgir at de har fullstendig eller ganske høy tillit til forskere, og tilsvarende andel i Danmark og Sverige er henholdsvis 84,2 og 85,7 prosent. Mye tyder altså på at de skandinaviske landene generelt, og Norge spesielt, er godt skodd med tillit til media, myndigheter og forskere som et vern mot dis- og feilinformasjon. Tillit alene er imidlertid ikke tilstrekkelig som vern mot desinformasjon, også her har kunnskap en rolle å spille.

Folk har ofte problemer med å skille mellom «falske» og «ekte» nyheter på internett og i sosiale medier (f.eks. Van Duyn og Collier, 2019). Det kreves kunnskap for å kunne vurdere *sannhetsgehalten* i informasjon man finner «på nettet». Internett og sosiale medier har på den ene siden gitt lettere tilgang til informasjon, men samtidig ført til at hver enkelt av oss må stole mer på egen evne til å vurdere om informasjonen er sann eller ikke (Flanagin et al., 2018). Evne til analytisk og kritisk vurdering, er en viktig ressurs for å identifisere usann politisk informasjon (Pennycook og Rand, 2019). Hopp (2022: 232) har introdusert begrepet fake news self-efficacy for å måle vår *ability to make credibility ascertainment within affordance-bounded social media environments*.

Personer med høy kunnskap antas å være mer tilbøyelig til å systematisk analysere nettinformasjon og se tegnene på at nyheter og annen samfunnsinformasjon ikke kan være riktig. Det å bli tatt i å dele falske nyheter vil for mange være flaut og pinlig (Altay et al., 2022: 1304), da det avslører at du ikke har (nok) kunnskap. Det er en samfunnsnorm at vi skal være oppdatert om det som skjer i samfunnet – altså ha kunnskap (Moe et al., 2019), og denne normen er med på å regulere adferd og bidra til at falske nyheter spres i mindre grad enn de ellers ville ha blitt. Hopp (2022) finner at det er en sterk positiv korrelasjon mellom fake news self-efficacy og evne til å identifisere falske nyheter på sosiale media, og at det er en tydelig negativ korrelasjon mellom evne til å identifisere falske nyheter og sannsynlighet for å dele nyheter på sosiale media.

ICCS 2022 viser at svært få norske 14-åringer er aktive når det gjelder å legge ut, dele og kommentere politikk og samfunnsprospørsmål på sosiale medier, og vi vet at mye av informasjonen spres av såkalte «supersharers» (Grinberg et al., 2019). Det betyr at det å ha evne til å selv kunne identifisere falske nyheter, og mer generelt kritisk vurdere sannhetsgehalten i informasjonen man kommer over eller søker opp, blir endavikligere. I det arbeidet er kunnskap en helt avgjørende ingrediens og viktig for oppbygging av en demokratisk beredskap hos den enkelte og for samfunnet som helhet.

En danske studie av diskusjoner på Twitter (nå X) fant at pandemien og myndighetenes nedstengningstiltak førte til en økning av tweets som handlet om tillit (Breslin et al., 2022). Mer enn halvparten av disse tweetene

²⁴ Vi har ikke gjengitt resultater når det gjelder elevenes tillit til media i rapporten, men vi finner at norske 14-åringers tillit til tradisjonelle media har økt betydelig fra 2016 til 2022. I 2016 oppgav 48 prosent av norske elever at de hadde fullstendig eller ganske mye tillit til tradisjonelle medier, mens andelen i 2022 er på 67 prosent. Tilliten til sosiale media er relativt stabil i samme periode – i 2016 var andelen som hadde fullstendig eller ganske mye tillit til sosiale media 27 prosent, mens den var 32 prosent i 2022. Samtidig finner vi at bruken av tradisjonelle media reduseres, mens sosiale media har blitt en viktigere kilde for å holde seg informert.

uttrykte mistillit til myndigheter, myndighetspersoner og institusjoner. Studier av diskusjoner på sosiale medier om koronavirusene viser at i alle de nordiske landene handlet disse diskusjonene i stor grad om mistillit (Fiskvik et al., 2023). I starten av pandemien var flere skeptiske og stilte spørsmål ved om de kunne stole på vaksinene, men Fiskvik et al. (2023) viser, at dette gradvis endret seg når de ble betrygget (fikk tillit).

Flere av de som deltok i debattene på sosiale media penset inn på diskusjoner om hva det vil si å være en samfunnsborger, og hva deres rolle i samfunnet skal være (Fiskvik et al., 2023: 255). De tok ansvar som samfunnsborgere og fulgte myndighetenes oppfordring om felles innsats for å dempe smittespredningen slik at vi fortrest mulig kunne komme tilbake til normalen. Det å ha høy tillit til at myndighetene gjør det som er best for fellesskapet, kombinert med kunnskap til å selv kunne vurdere sannhetsgehalten i nettdistribuert vaksineinformasjon og -desinformasjon, utløste med andre ord et medborgerskapsansvar.

Når vi finner at oppslutning om myndighetenes inngripen i nasjonale krisesituasjoner øker med kunnskapsnivå, kan dette trolig forklares med at tilliten til myndighetene mer generelt øker med økt kunnskapsnivå. Dette er imidlertid ikke en sammenheng som har generell gyldighet – ICCS 2022 viser at i land med svake demokratier er sammenhengen motsatt. I Colombia, Bulgaria, Brasil, Romania, Serbia, Polen og Slovakia, men også Italia og Malta, har elever med kunnskap på nivå C eller lavere, signifikant høyere tillit til myndighetene enn elever på kunnskapsnivå A og B (Schulz et al., 2023a, tabell 5.8). Det er kun i Estland, Nederland, Norge, Sverige og Danmark at elever med høy demokratisk kompetanse har signifikant høyere tillit til myndighetene enn elever med lavere kompetanse.

Gir kunnskap aktive medborgere?

Det enkle svaret er ja, men kunnskap motive- rer for *ulik type samfunnsdeltakelse*. Vi finner i analysene i rapporten at sannsynligheten for at elevene tror de kommer til å stemme i politiske valg og delta i mer tradisjonelle – og lovlige – former for samfunnsdeltakelse, øker med kunnskapsnivå. Når det derimot gjelder deltakelse i ulovlige former for politisk aktivitet – altså sivil ulydighet – er sammenhengen motsatt: Det er de som skårer lavt på demokratisk kunnskap som rapporterer at de ikke ser bort fra at de kommer til å delta i ulovlige aksjonsformer.

Det sies gjerne at man som medlem i en organisasjon, bedrift eller nasjon har to ulike reaksjonsformer for å protestere; exit og voice (Hirschman, 1970). Exit (utmelding) er en mer drastisk form for deltakelse enn voice (protest). Muligheten for å melde seg ut av et fellesskap som en nasjon er komplisert, men det er enklere i andre fellesskap som et nabolag (flytte) eller en skoleklasse (slutte/flytte). Mellom utmelding og protest som reaksjonsform, ligger lojaliteten. Denne lojaliteten bidrar til å svekke utmelding som et alternativ, og dermed fremme protestalternativet. Deltakelse i lovlige aktiviteter som å diskutere, delta i lovlige demonstrasjoner eller skrive under på en underskriftskampanje, representerer lojalitet, mens manglende tro på at en kan påvirke gjennom lovlige aktiviteter, kan gjøre at man griper til ulovlige aksjonsformer (voice). Det vil imidlertid kreve grundigere analyser av datamaterialet for å se i hvilken grad politisk mestringstro og systemtillit kan forklare at noen ser voice som den mest effektive strategien for å få uttrykt egne meninger og ha mulighet til påvirkning.



Litteraturliste

- Abedi, J. 2006. Language issues in item-development. I S. Downing og T. Haladyna (red.), *Handbook of test development*, (s. 377–398). Erlbaum.
- Alivernini, F. og S. Manganelli 2011. Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) 3441–3445. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.315>.
- Almond, G. og S. Verba 1963. *The civic culture*. Princeton University Press.
- Altay, S., A.S. Hacquin og H. Mercier 2020. Why do so few people share fake news? It hurts their reputation. *New Media & Society*, 24 (6): 1303-1324. <https://doi.org/10.1177/1461444820969893>.
- Amnå, E. og A. Helnder 2022. *Ungas organisering og politiske deltagende. En kunnskapsöversikt*. Forte: Forskningsrådet for h lsa, arbeidsliv og v lf rd.
- Anders, J., L. Macmillan, P. Sturgis, og G. Wyness 2022. Inequalities in late adolescents' educational experiences and wellbeing during the Covid-19 pandemic. *Oxford Review of Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2124964>.
- Andersen, P. L. og M. N. Hansen 2012. Class and Cultural Capital—The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28 (5): 607–621 607. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>.
- Andersson, E. 2019. The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14 (2): 149–164. <https://doi.org/10.1177/1746197918776657>.
- Arffman, I. 2016. Threats to validity when using open-ended items in international achievement studies: Coding responses to the PISA 2012 problem-solving test in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (6): 609–625. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1066429>.
- Askim, J. og T. Bergström 2022. Between lockdown and calm down. Comparing the COVID-19 responses of Norway and Sweden. *Local Government Studies*, 48 (2): 291-311. <https://doi.org/10.1080/03003930.2021.1964477>.
- Bakken, A. og J. I. Elstad 2012. For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. Rapport 07/2012, NOVA.
- Bakken, A. og C. Hyggen 2018. Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn? Rapport nr. 1/18, NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. 2022. *Ungdata 2022*. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 5/22. NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy*. The Exercise of Control. W. H. Freeman and Company.
- Barrett, M. 2018. Young people's civic and political engagement and global citizenship. *UN Chronicle*, 54 (4):44-46. <https://doi.org/10.18356/11734699-en>.
- Becker, R. 2004. Political efficacy and voter turnout in East and West Germany. *Swiss Political Science Review*, 11(1), 57–86. <https://doi.org/10.1080/0964400042000248223>.

- Bennett, R. E., J. Braswell, A. Oranje, B. Sandene, B. Kaplan og F. Yan 2008. Does it matter if i take my mathematics test on computer? A second empirical study of mode effects in NAEP. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment* 6 (9): 1–38.
- Bergh, J. 2015. Generasjon Utøya? Politisk deltakelse og engasjement blant ungdom. I B. Aardal og J. Bergh (Red.), *Valg og velgere. En studie av stortingsvalget 2013* (s. 180-200). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergh, J. og D. A. Christensen 2019. Sporadiske velgere eller permanente hjemmesitter?: Om sosiale forskjeller i valgdeltakelsen og velgermobilisering. I J. Berg og B. Aardal (red.), *Velgere og valgkamp. En studie av stortingsvalget 2017* (s. 223-236), Cappelen Damm Akademisk.
- Bergh, J., D. A. Christensen og R. E. Matland 2020. Inviting immigrants in: Field experiments in voter mobilization among immigrants in Norway. *Electoral Studies*, 66 (2020): 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2020.102160>.
- Betthäuser, B. A., A. M. Bach-Mortensen og P. Engzell 2023. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic, 7 (2023): 375-385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>.
- Birkelund, J. F. og K. B. Karlson 2023. No evidence of a major learning slide 14 months into the COVID-19 pandemic in Denmark. *European Societies*, 25 (3): 468-488. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2129085>.
- Bjørkeng, B. 2013. *Ferdigheter i voksenbefolkningen Resultater fra den internasjonale undersøkelsen om lese- og tallforståelse (PIAAC)*. Rapport 42/2013, Statistisk sentralbyrå.
- Blundell, R., M.C. Dias, J. Cribb, R. Joyce, T. Waters, T. Wernham og X. Xu. 2022. *Inequality and the Covid crisis in the United Kingdom*. London: Institute for Fiscal Studies. <https://ifs.org.uk/publications/inequality-and-covid-crisis-united-kingdom> [hentet ut 21.07.2023].
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. I J. P. Richardson (red.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (s. 241–58). Greenwood Press.
- Borgonovi, F., A. Choi og M. Paccagnella 2021. The evolution of gender gaps in numeracy and literacy between childhood and young adulthood. *Economics of Education Review*, 28 (2021): 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102119>.
- Bozkurt, A. og R. C. Sharma 2020. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education* 15 (1): i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.
- Breslin, S. D., A. Blok, T. R. Enggaard, T. Gårdhus, og M. A. Pedersen 2022. “Affective publics”: Performing trust on Danish Twitter during the Covid-19 lockdown. *Current Anthropology*, 63 (2): 211–218. <https://doi.org/10.1086/719645>.
- Brown, S. M. og H. J. Walberg 1993. Motivational effects on test scores of elementary students. *Journal of Educational Research*, 86 (3): 133–6. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941151>.
- Bruun, J. og J. Lieberkind 2023. *Internationale hovedresultater af ICCS 2022* (foreløbig tittel). København: DPU/Aarhus Universitet.
- Burner, T., Alvestad, K. C., Brazier, E., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., G. S. Salvesen og D. Schipor 2022. EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen: *Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 1*. Skriftserien nr. 91, 2022, Universitetet i Sørøst-Norge.
- Børhaug, K. og B. Ø. Dahle 2023. Er demokratisk elevråd mogeleg? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9 (2023): 234-248. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.4000>
- Børhaug, K. 2021. Elevane si deltaking i elevråd og ungdomsråd. I T. Solhaug (red.) *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* (s. 142-162). Universitetsforlaget.

- Campbell, A., G. Gruin og W. Miller 1954. *The voter decides*. Row, Peterson.
- Campbell, D. E. 2008. Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>.
- Caprara, G. V., M. Vecchione, C. Capanna og M. Mebane 2009. Perceived political self-efficacy: Theory, assessment, and applications. *European Journal of Social Psychology* 39 (1): 1002–1020. <https://doi.org/10.1002/ejsp.604>.
- Cohen, A., E. Vigoda og A. Samorly 2001. Analysis of the mediating effect of personal-psychological variables on the relationship between socioeconomic status and political participation: A structural equations framework. *Political Psychology*, 22 (4): 727–757. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00260>.
- Darmody, M., E. Smyth og H. Russel 2021. Impacts of the COVID-19 Control Measures on Widening Educational Inequalities. *Young*, 29 (4): 366-380. <https://doi.org/10.1177/11033088211027412>.
- Delgado, P., C. Vargas, R. Ackerman og L. Salmerón 2018. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25 (2018): 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Dolan, K. 2011. Do Women and Men Know Different Things? Measuring Gender Differences in Political Knowledge. *Journal of Politics*, 73 (1): 97–107. <https://doi.org/10.1017/S0022381610000897>.
- Dow, J. K. 2009. Gender Differences in Political Knowledge: Distinguishing Characteristics-Based and Returns-Based Differences. *Political Behavior*, 31 (2009):117–136. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9059-8>.
- Eccles, J. S. og A. Wigfield 2002. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology* 53 (1): 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Eckstein, K., P. Noack og B. Gniewosz 2013. Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37 (5): 428–435. <https://doi.org/10.1177/0165025413486419>.
- Eggebo, H. og E. Stubberud 2016. *Hatefulle ytringer. Delrapport 2: Forsking på hat og diskriminering*. Rapport 2016:15, Institutt for samfunnsforskning.
- Eidhof, B. og D. de Ruyter 2022. Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. *Theory and Research in Education*, 20 (1):64–82. <https://doi.org/10.1177/147787852210933>.
- Eklöf, H. 2010. Skill and will: test-taking motivation and assessment quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (4): 345–356 <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516569>.
- Eklöf, H., B. Pavesic og L. S. Gronmo 2014. A cross-national comparison of reported effort and mathematics performance in TIMSS Advanced. *Applied Measurement in Education*, 27 (1): 31-45. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.853070>.
- Ekren, R. og O. N. Grendal 2021. Barn i vedvarende lavinntekt klarer seg litt dårligere i utdanning og arbeid. Statistisk sentralbyrå, <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/barn-i-vedvarende-lavinntekt-klarere-seg-litt-darligere-i-utdanning-og-arbeid> [hentet ut 12.09.2023].
- Elstad, J. I. 2010. *Datakvalitet i Ung Oslo 2006. Kommentarer og vurderinger*. Notat 1/10, Nova.
- Engzell, P., Frey, A., og Verhagen, M. D. 2021. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118 (17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.

- Eriksen, A. og A. Roe 2013. Den nasjonale prøven i lesing på 8. og 9. trinn, 2012. *Rapport basert på populasjonsdata*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Finn, B. 2015. *Measuring Motivation in Low-stakes Assessments*. ETS Research Report Series, 1–17. <https://doi.org/10.1002/ets2.12067>.
- Fiskvik, J., A. V. Bjarkø og T. O. Grøtan 2023. Vaccine rhetoric, social media, and dissensus: An analysis of civic discourse between Norwegian health authorities and citizens on Facebook and Twitter during crisis. I B. Johansson, Ø. Ihlen, J. Lindholm, og M. Blach-Ørsten (red.), *Communicating a pandemic: Crisis management and Covid-19 in the Nordic countries* (s. 241–260). Nordicom, University of Gothenburg. <https://doi.org/10.48335/9789188855688-11>.
- Fjeldstad, D., J. Lauglo og R. Mikkelsen 2010. *Demokratisk Beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009)*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Fjørtoft, S. O. 2020. Nær og fjern. *Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. Rapport 2020:00805. SINTEF Digital.
- Flanagin, A., S. Winter og M. J. Metzger 2018. Making sense of credibility in complex information environments: The role of message sidedness, information source, and thinking styles in credibility evaluation online. *Information, Communication, & Society*, 23 (7): 1038-1056. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1547411>.
- Flemmen, M. P., M. Toft, P. L. Andersen, M. N. Hansen og J. Ljunggren 2017. Forms of Capital and Modes of Closure in Upper Class Reproduction. *Sociology*, 51 (6): 1277-1298. <https://doi.org/10.1177/0038038517706325>.
- Furberg, A., K. A. Rødnes, K. Silseth, H. C. Arnseth, O. A. Kvamme, A. Lund, K. Vasbø, S. Ernstsen, M. W. Fundingsrud, J. H. Øistad og K. Slungård 2023. *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Rapport nr. 6, EVA2020, Universitetet i Oslo.
- Fälth, L., A. E. Hallin og T. Nordström. 2021. *Corona-pandemins påverkan på lågstadielevs läsinläring*. LegiLexi. <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1592434/FULLTEXT01.pdf> [hentet ut 04.0.2023].
- Ganzeboom, H. B. G., P. M. de Graaf, D. J. Treiman og J. de Leeuw 1992. *A standard international socio-economic index of occupational status*. (WORC Reprint). WORC, Work and Organization Research Centre.
- Geijsel, F., G. Ledoux, R. Reumermancand og G. ten Dam 2012. Citizenship in young people's daily lives: differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies* 15 (6): 711-729. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.671932>.
- Gneezy, U., J. A. List, J. A. Livingston, S. Sadoff, X. Qin og Y. Xu 2019. Measuring Success in Education: The Role of Effort on the Test Itself. *AER: Insights* 2019, 1 (3): 291–308 <https://doi.org/10.1257/aeri.20180633>.
- Godfrey, E. B. og J. K. Grayman 2014. Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43 (11): 1801–1817. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084>.
- Goodlad, J. I. 1979. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.

- Gordon, S. B. og G. M. Segura 1997. Cross-National Variation in the Political Sophistication of Individuals: Capability or Choice? *The Journal of Politics*, 59 (1): 126-147.
- Grinberg, N., J. Kenneth, L. Friedland, B. Swire-Thompson og D. Lazer 2019. Fake news on Twitter during the 2016 U.S. presidential election. *Science*, 363 (6425): 374–378. <https://doi.org/10.1126/science.aau2706>.
- Gudmundsdottir, G. B. og D. M. Hathaway. 2020. 'We Always Make It Work': Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology & Teacher Education*, 28 (2): 239–50.
- Haelermans, C., M. Jacobs, L. van Vugt, B. Aarts, H. Abbink, C. Smeets, R. van der Velden og S. van Wetten 2021. *A Full Year COVID-19 Crisis with Interrupted Learning and Two School Closures: The Effects on Learning Growth and Inequality in Primary Education*. ROA External Reports. Center for Open Science. 10.26481/umaror.2021009 [Hentet ut 18.08.23].
- Hakhverdian, A. og Q. Mayne 2012. Institutional Trust, Education, and Corruption: A Micro-Macro Interactive Approach. *The Journal of Politics*, 74 (3): 739-750. <https://doi.org/10.1017/S0022381612000412>.
- Van der Meer, T. og A. Hakhverdian 2017. Political Trust as the Evaluation of Process and Performance: A Cross-National Study of 42 European Countries, *Political Studies*, 65 (1): 81-102. 017, Vol. 65(1) 81–102. <https://doi.org/10.1177/0032321715607514>.
- Hall, C., I. Hardoy og M. Lundin 2022. *Schooling in the Nordic countries during the COVID-19 pandemic*. IFAU, Institute for evaluation of labour market and education policy.
- Hansen, M. N. 1997. Social and Economic Inequality in the Educational Career. Do the Effects of Social Background Characteristics Decline? *European Sociological Review*, 13 (3): 305–321. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a018220>.
- Hansen, M. N. 2005. Utdanning og ulikhet - valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46 (2): 99–132. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2005-02-02>.
- Hanushek, E. A. og L. Woessmann 2015. *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. MIT Press.
- Hardin, R. 2013. Government without trust. *Journal of Trust Research*, 3 (1): 32-52. <https://doi.org/10.1080/21515581.2013.771502>.
- Harlen, W. og R. D. Crick 2003. Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10 (2): 169–207. <https://doi.org/10.1080/096959403200121270>.
- Harrison, S., U. Kroehne, F. Goldhammer, O. Lüdtke og A. Robitzsch 2023. Comparing the score interpretation across modes in PISA: an investigation of how item facets affect difficulty. *Large-scale Assessments in Education*, 11, 8 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00157-9>.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hegna, K. 2018. Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom 2009–2016 – økte sosiale forskjeller og polarisering? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 18 (1): 51-74.
- Hernes, G. og K. Knudsen 1976. Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet. NOU 1976: 46. Forbruker- og administrasjonsdepartementet/Universitetsforlaget.
- Hibbing, J. R. og E. Theiss-Morse 2002. *Stealth Democracy: Americans' Beliefs about How Government Should Work*. Cambridge University Press.
- Hirschman, A. O. 1970. *Exit, voice and loyalty. Responses to decline in firms, organizations and states*. Harvard University Press.

- Holbein, J. B. 2017. Childhood Skill Development and Adult Political Participation. *American Political Science Review*, 111 (3): 572–583. <https://doi.org/10.1017/S0003055417000119>.
- Hooghe, M., J. Oser og S. Marien 2016. A comparative analysis of 'good citizenship': A latent class analysis of adolescents' citizenship norms in 38 countries. *International Political Science Review*, 37 (1): 115-129. <https://doi.org/10.1177/0192512114541562>.
- Hopfenbeck, T. N. og M. Kjærnsli 2016. Students' test motivation in PISA: the case of Norway. *The Curriculum Journal*, 27 (3): 406-422. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2016.1156004>.
- Hopp, T. 2022. Fake news self-efficacy, fake news identification, and content sharing on Facebook. *Journal of Information Technology & Politics*, 19 (2): 229–252. <https://doi.org/10.1080/19331681.2021.1962778>.
- Hoskins, B. J. G. Janmaat, C. Han og D. Muijs 2016. Inequalities in the education system and the reproduction of socioeconomic disparities in voting in England, Denmark and Germany: The influence of country context, tracking and self-efficacy on voting intentions of students age 16–18. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 46 (1): 69–92. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.912796>.
- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland og I. Seland 2017. *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge, The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. NOVA Rapport 15/17.
- Humprecht, E. 2023. The Role of Trust and Attitudes toward Democracy in the Dissemination of Disinformation—a Comparative Analysis of Six Democracies. *Digital Journalism*. <https://doi.org/10.1080/21670811.2023.2200196>.
- Humprecht, E., F. Esser, P. V. Aelst, A. Staender og F. Esser 2021. The Sharing of Disinformation in Cross-National Comparison: Analyzing Patterns of Resilience. *Information, Communication & Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.2006744>.
- Jacobsen, B. og L. Bjerke 2023. *Unge utdannings- og yrkesvalg 2023*. Gjennomført for Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Opinion.
- Jøsok, E., I. Tolgenbakk og K. Wold 2022. Helt Ærlig! Demokrati- og medborgerskapsundervisningens muligheter og utfordringer. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-demokrati-fagartikkel/helt-aerlig-demokrati-og-medborgerskapsundervisningens-muligheter-og-utfordringer/308882> [Hentet ut 08.11.2023].
- Kleven, Ø. 2017a. *Innvandrerne og kommunestyrevalget 2015 Valgatferd og representasjon blant innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og utenlandske statsborgere*. Rapport 2017/10, Statistisk sentralbyrå.
- Kleven, Ø. 2017b. *Unge menn med lav utdanning bruker stemmeretten minst*. Statistisk sentralbyrå <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/unge-menn-med-lav-utdanning-bruker-stemmeretten-minst>. [hentet ut 04.09.23].
- Knowles, R. T. og J. McCafferty-Wright 2015. Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data, *The Journal of Social Studies Research* 39 (4): 255-269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>.
- Kong, Y., Y. S. Seo og L. Zhai 2022. ICT and Digital Reading Achievement: A Cross-national Comparison using PISA 2018 Data. *International Journal of Educational Research*, 111 (2022): 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101912>.

- Kroehne, U., S. Buerger, C. Hahnel og F. Goldhammer 2019. Construct Equivalence of PISA Reading Comprehension Measured With Paper-Based and Computer-Based Assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 38 (3): 97-111. <https://doi.org/10.1111/emip.12280>.
- Lafontaine, D. og C. Monseur 2009. Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8: 69–79. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.1.69>.
- Lau, R.R., P. Patel, D. F. Fahmy og R. Kaufman 2014. Correct Voting Across Thirty-Three Democracies: A Preliminary Analysis. *British Journal of Political Science*, 44 (2): 239-259. <https://doi.org/10.1017/S0007123412000610>.
- Listhaug, O. og O. Grønflaten 2007. Civic Decline? Trends in Political Involvement and Participation in Norway, 1965-2001. *Nordic Political Science Association*, 30 (2): 272-299. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9477.2007.00181.X>.
- Los, J. E., S. E. Witmer og C. J. Roseth 2022. Motivational Factors Associated With Test-Taking Effort Among Middle School Students. *School Psychology Review*, 51 (5): 555–573. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1832862>.
- Lupia, A. og M. Mathew 1998. *The Democratic Dilemma. Can Citizens Learn What They Need To Know?* Cambridge University Press.
- Malak-Minkiewicz, B. og J. Torney-Purta 2021. Civic and Citizenship Education Studies of IEA: Influences on Practice, Policy, and Research. I B. Malak-Minkiewicz og J. Torney-Purta (red.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies*, Springer. S. XI-XIV.
- McIntosh, H. og J. Youniss 2010. Toward a Political Theory of Political Socialization of Youth. I L. R. Sherrod, J. Torney-Purta og C. Flanagan (red.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. John Wiley & sons.
- Medietilsynet 2023. Barn og medier. *En undersøkelse om 8-19-åringers medievaner*. Medietilsynet. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/231002_barn-og-medier_2022.pdf. [hentet ut 10.10.23].
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.
- Michaelides, M. P., M. Ivanova og C. Nicolaou 2019. The Relationship between Response-Time Effort and Accuracy in PISA Science Multiple Choice Items. *International Journal of Testing*, 20 (3): 187–205. <https://doi.org/10.1080/15305058.2019.1706529>.
- Midtbøen, A. H. og M. Teigen 2019. Verdipolarisering i norsk kontekst? Avstand mellom elite og befolkning i holdninger til innvandring og likestilling. *Politica*, 51 (1): 61-81. <https://doi.org/10.7146/politica.v51i1.131108>.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D., Sund, A. 2001. Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge 2001. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R., D. Fjeldstad og J. Lauglo 2011. Demokratisk beredskap. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS 2009. *Acta Didactica Oslo*, 2/2011.
- Milner, H. 2002. *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work*. University Press of New England.
- Mislevy, R. J. 1995. Test theory and language-learning assessment. *Language Testing*, 12 (3): 341–369. <https://doi.org/10.1177/026553229501200305>.

- Moe, H., J. F. Hovden, B. Ytre-Arne, T. U. Figenschou, T. U. Nærland, H. Sakariassen og K. Thorbjørnsrud 2019. *Informerte borgere? - offentlig tilknytning, mediebruk og demokrati*. Universitetsforlaget.
- Mondak, J. J. 2001. Developing Valid Knowledge Scales. *American Journal of Political Science*, 45: 224–238. <https://doi.org/10.2307/2669369>.
- Möllering, G. 2013. Trust without knowledge? Comment on Hardin, 'Government without trust'. *Journal of Trust Research*, 3 (1): 53-58. <http://dx.doi.org/10.1080/21515581.2013.771504>.
- Nielsen, J. H. og J. Lindvall 2021. Trust in government in Sweden and Denmark during the COVID-19 epidemic. *West European Politics*, 44 (5-6): 1180-1204. <https://doi.org/10.1080/01402382.2021.1909964>.
- NOU 2019:3. *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
- Nunnally, J. C. og I. H. Bernstein 1994. *Psychometric theory*. McGraw-Hill, Inc.
- OECD 2019. *PISA 2018. Results (Volume I) What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Ognyanova, K., D. Lazer, R. E. Robertson og C. Wilson 2020. Misinformation in action: Fake news exposure is linked to lower trust in media, higher trust in government when your side is in power. *The Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review*, 1 (4): 1-19. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-024>.
- O'Neil, H. F. Jr., B. Sugrue og E. L. Baker 1996. Effects of motivational interventions on the National Assessment of Educational Progress mathematics performance. *Educational Assessment*, 3, 135–157. https://doi.org/10.1207/s15326977ea0302_2.
- Oppøyen, M. S. 2022. *Yngre har minst tillit til fremmede*. Statistisk sentralbyrå, <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/organisasjoner-og-medlemskap/statistikk/organisasjonsaktivitet-politisk-deltakelse-og-sosialt-nettverk-levekarsundersokelsen/artikler/yngre-har-minst-tillit-til-fremmede>. [hentet ut 29.09.23].
- Pancer, S. M. 2015. *The psychology of citizenship and civic engagement*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199752126.001.0001>.
- Pasek, J., L. Feldman, D. Romer og K. Jamieson 2008. Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12 (1): 236–237. <https://doi.org/10.1080/10888690801910526>.
- Pedersen, W. (1996). Marginalitet – arbeiderklassens sårbare sønner. I T. Øia (red.) *Ung på 90-tallet*. (s. 75-87) Cappelen Akademisk.
- Pennycook, G. og D. G. Rand 2019. Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188: 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>.
- Pereira, M. F., M. Fraile og M. Rubal 2015. Young and Gapped? Political Knowledge of Girls and Boys in Europe. *Political Research Quarterly*, 68 (1): 63–76. <https://doi.org/10.1177/1065912914554040>.
- Persson, M. 2015. Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data. *Political Psychology* 36 (5): 587-601. <https://doi.org/10.1111/pops.12179>.
- Pintrich, P. R. og D. H. Schunk 2002. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill Prentice Hall.
- Pools, E. 2022. Not-reached Items: An Issue of Time and of test-taking Disengagement? the Case of PISA 2015 Reading Data. *Applied Measurement in Education*, 35 (3): 197-221. <https://doi.org/10.1080/08957347.2022.2103136>.

- Priestley, M., S. Philippou, D. Alvunger og T. Soini 2021. *Curriculum Making: A conceptual framing*. I M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. og T. Soini (red.) Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts. (s. 1-28) Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>.
- Putnam, R. 2016. *Our Kids - The American Dream in Crisis*. Simon & Schuster.
- Quintelier, E. og M. Hooghe 2013. The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39 (5):567–589. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>.
- Rahmawati, F. og H. Retnawati 2019. An Analysis of Students' Difficulties in Solving PISA-like Mathematical Problems. *Journal of Physics: Conference Series* 1200 012015. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1200/1/012015>.
- Rivas, A. og M. G. Scasso 2021. Low stakes, high risks: the problem of intertemporal validity of PISA in Latin America. *Journal of Educational Policy*, 36 (2): 279-302. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1696987>.
- Sandene, B., N. Horkay, R. Bennett, N. Allen, J. Braswell, B. Kaplan og A. Oranje 2005. *Online assessment in mathematics and writing: Reports from the NAEP technology-based assessment project, research and development series* (NCES 2005–457). In National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/studies/2005457.asp> [hentet ut 23.07.23].
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. og D. Kerr 2008. *International civic and citizenship education study*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr og B. Losito 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. 2021. Reflections on the Development of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. I B. Malak-Minkiewicz og J. Torney-Purta (red.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies*, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_23
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. og G. Agrusti 2016. *IEA international civic and citizenship education study 2016*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti og T. Friedman 2018. *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, V. Damiani, J. Ainley og T. Tim Friedman 2023a. *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W. J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, J. Ainley, V. Damiani og T. Friedman 2023b. *Assessment Framework. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022*. The International Association for Evaluation of Education. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>.
- Schwabe, F., N. McElvany og M. Trendtel 2015. The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50, 219–232. <https://doi.org/10.1002/rrq.92>.
- Segaard, S. B. 2020. *Det norske lokaldemokratiets legitimitet. Tillit, deltakelse og ulikhet*. Rapport 2020:10, Institutt for samfunnsforskning.

- Segard, S. B. og J. Saglie 2023. *Institusjonell tillit i ulike befolkningsgrupper i Norge. Kunnskapsoversikt og deskriptiv analyse*. Rapport 2023:5. Institutt for samfunnsforskning.
- Silm, G., O. Must, K. Täht og M. Pedaste 2020. Does test-taking motivation predict test results in a high-stakes testing context? *Educational Research and Evaluation*, 26 (7-8): 387-413. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1949355>.
- Skar, G. B. U., S. Graham og A. Huebner 2021. Learning Loss during the COVID-19 Pandemic and the Impact of Emergency Remote Instruction on First Grade Students' Writing: A Natural Experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114 (7): 1553-1566. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>.
- Sletten, M. A., M. G. Rosen og K. C. Vogt 2021. Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter. I G. Ødegård og W. Pedersen (red.) *Ungdommen*. (s. 87-111) Cappelen Damm Akademisk.
- Solhaug, T. 2006. Knowledge and self-efficacy as predictors of political participation and civic attitudes: With relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4 (3): 265– 278. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.3.2>.
- Solheim, O. J. og K. Lundetræ 2013. Prøveutformingens betydning for rapporterte kjønnsforskjeller - en sammenligning av kjønnsforskjeller i PIRLS og nasjonale prøver i lesing på 5. Trinn. I E. Gabrielsen og R. G. Solheim (red.). *Over kneiken. Leseferdighet på 4. og 5.trinn i et tiårsperspektiv* (s. 45-60). Akademika forlag.
- Solheim, O. J. og K. Lundetræ 2016. Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (1): 107-126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239612>.
- Solheim, O. J., A. Skaftun og B. R. Walgermo 2012. *Den nasjonale prøven på 5. trinn 2011*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Solheim, O. J. og A. F. Gourvenec 2017. Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforsking av leserprofiler. I E. Gabrielsen (red.), *Klar framgang!* (s. 186 - 201). Universitetsforlaget.
- Steen-Johansen, K., A. Fladmoe og G. L. Frøvoll 2022. En endret offentlighet? Holdninger til og erfaringer med ytringsfrihet i 2013–2020. I M. Mangset, A. H. Midtbøen og K. Thorbjørnsrud (red.) *Ytringsfrihet i en ny offentlighet. Grensene for debatt og rommet for kunnskap*. (s. 57-75), Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215051017-2022-03>.
- St. meld. nr 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Storstad, O., I. H. Hermstad og M. Røe 2023. *Metoderapport for gjennomføring av ICCS 2022 i Norge*. Institutt for lærerutdanning, NTNU. (under arbeid).
- Stray, J. og Sætra, E. 2018. Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27 (1): 99–113. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094>.
- Støle, H., A. Mangen og K. Schwippert 2020. Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151 (2020): 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>.
- Svagård, V. og L. Huang 2017. ICCS-undersøkelsen 2016. *Metodenotat for den norske datainnsamlingen*. Notat nr. 5/17, NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Svaleryd, H. og J. Vlachos 2021. *Skolresultat och psykisk ohälsa bland elever*. Underlagsrapport till SOU 2021:89 Sverige under pandemin.

- Szulewicz, Thomas. 2021. COVID-19 and Educational Consequences for (Vulnerable) Children from the Perspectives of Educational Psychologists. *Human Arenas*, 6(1), 226–241. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00214-1>.
- Telhaug, A. O. og O. A. Mediås 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Torney-Purta, J., J. Schwille og J.-A. Amadeo 1999. *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA. Amsterdam.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald og W. Schulz 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ulset, V. S., A. Bakken og T. von Soest 2021. Ungdoms opplevelser av konsekvenser av pandemien etter ett år med covid-19- restriksjoner. *Tidsskriftet Den norske legeforening*, Utgave 13, 28. september 2021. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.21.0335>.
- Van de Gaer, E., H. Pustjens, J. Van Damme og A. De Munter 2009. School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (4): 373–405. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0034>.
- Van Duyn, E. og J. Collier 2019. Priming and fake news: The effects of elite discourse on evaluations of news media. *Mass Communication & Society*, 22 (1): 29–48. <https://doi.org/10.1080/15205436.2018.1511807>.
- Vansteenkiste, M. W. Lens og E. L. Deci 2006. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1): 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4.
- Vogt, K. C. 2018. Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2 (2): 177-193. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>.
- Walsh, G., Purdy, N., Dunn, J., Jones, S., Harris, J. og Ballentine, M. 2020. *Homeschooling in Northern Ireland during the COVID-19 crisis: the experiences of parents and carers*. Belfast: Centre for Research in Educational Underachievement/Stranmillis University College.
- Way, W. D., L. L. Davis, L. Keng og E. Strain-Seymour 2015. From standardization to personalization: The comparability of scores based on different testing conditions, modes, and devices. I F. Drasgow (red.), *Technology and Testing: Improving Educational and Psychological Measurement*, 260-285. Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315871493>.
- Wendelborg, C. og B. W. Hygen 2023. *Elevundersøkelsen 2022. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23*. Rapport 2023, NTNU Samfunnsforskning.
- Wise, S. L. og C. DeMars 2005. Low examinee effort in low-stakes assessment: Problems and possible solutions. *Educational Assessment*, 10 (1): 1-17. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1001_1.
- Woessmann, L. 2016. The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30 (3): 3-32. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.3>.
- Wolf, L. F. og J. K. Smith. 1995. The Consequence of Consequence: Motivation, Anxiety, and Test Performance. *Applied Measurement in Education*, 8 (3): 227–242. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0803_3.

- Wollebæk, D., B. Enjolras, K. Steen-Johnsen og G. Ødegård 2012. After Utøya: How a High-Trust Society Reacts to Terror - Trust and Civic Engagement in the Aftermath of July 22. *PS: Political Science & Politics*, 45 (1): 32–37. <https://doi.org/10.1017/S1049096511001806>.
- Young, S. K., og Bond, M. A 2023. A scoping review of the structuring of questions about sexual orientation and gender identity. *Journal of Community Psychology* (1): 1-26. <https://doi.org/10.1002/jcop.23048>.
- Zhang, T., J. Torney-Purta og C. Barber 2012. Students' Conceptual Knowledge and Process Skills in Civic Education: Identifying Cognitive Profiles and Classroom Correlates. *Theory & Research in Social Education*, 40 (1):1–34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.649467>.
- Øyum, L., S. O. Fjørtoft, M.-A. Letnes, T. Dahl og J. Caspersen, J. 2022. *Fagfornyelsen, profesjonsfelleskap og partssamarbeid*. Rapport, SINTEF
- Aardal, B. 2014. Politisk tillit og deltakelse - et system i krise eller politisk betingede svingninger? I H. Baldersheim og Ø. Østerud (red.), *Det norske demokratiet i det 21. århundre* (s. 201-223). Fagbokforlaget.

Vedlegg: Bakgrunnsvariabler og skalaer

I analysene ser vi på i hvilken grad kjønn, foreldres utdanningsnivå (mål på sosioøkonomisk bakgrunn), elevenes innvanderstatus og kunnskapsnivå henger sammen med forskjeller mellom unge når det gjelder holdninger og deltakelse. I analysen av kunnskapstesten har vi imidlertid valgt å inkludere flere variabler for å få et bedre bilde av hvilke faktorer som påvirker kunnskapsnivå og nedgangen i kunnskapsskåre for norske elever fra 2016 til 2022. Analysene inneholder her variabler som måler forhold ved undervisningen og forhold knyttet til aktivitet utenfor skolen.

Kjønn

Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner har fått relativt stor oppmerksomhet de senere år, og det faktum at jenter i gjennomsnitt skårer høyere enn gutter på så å si alle målinger og fag var utgangspunktet for det såkalte Stoltenbergutvalget som la fram sin utredning 2019 (NOU 2019:3). Mens resultatene fra CIVED 1999 ikke viste at det var noen vesentlige forskjeller mellom gutter og jenter i skåre på kunnskapstesten, viste resultatene fra ICCS 2009 at jentene skåret signifikant bedre enn guttene (Mikkelsen et al., 2011), og kjønnforskjellene fortsatte å øke i jentenes favør i ICCS 2016 (Huang et al., 2017). ICCS-syklusene har også påvist flere forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder holdninger og deltakelse, både i Norge og i andre deltakerland (Huang et al., 2017; Schulz et al., 2018a).

Spørsmålsformuleringen («hva er ditt kjønn») er den samme i ICCS 2022 som i de to tidligere ICCS-undersøkelsene, men deltakerlandene fikk muligheten til å legge til et tredje svaralternativ. Norge var et av deltakerlandene som valgte å benytte seg av denne muligheten. Vi valgte formuleringen «annen kjønnsidentitet» som svaralternativ, i tillegg til «jente» og «gutt». Vår hovedbegrunnelse for å inkludere en tredje kjønnskategori, er kravet til *uttømmende svaralternativer*. Det vil si at alle skal kunne finne et svaralternativ som passer for dem, og for elever med en ikke-binær kjønnsidentitet vil ikke dette kravet være oppfylt med kun svaralternativene jente eller gutt.

En mer systematisk gjennomgang viser at 13 av elevene som krysset av for «annen kjønnsidentitet», tydelig kan identifiseres som å ha tullestvert på spørsmålene om foreldres yrke. Fenomenet finnes trolig også blant de som ikke har tøysesvert på spørsmålet om kjønn (jfr. Elstad, 2010: 41), men dette har vi ikke gått gjennom på noen systematisk måte i arbeidet med denne rapporten.

Det er mulig å «vaske» kjønnsvariabelen slik at vi med *større sikkerhet* kan anta at den i all hovedsak omfatter elever som har svart seriøst, men helt sikker kan vi likevel ikke være. Vi har derfor valgt å bruke kjønn som dikotom variabel (jente/gutt) i analysen. Det vil med andre ord si at de 148 elevene som har krysset av for «annen kjønnsidentitet» ikke inngår i de analyser hvor vi ser på kjønnforskjeller eller hvor kjønn brukes som en forklaringsvariabel²⁵.

²⁵ Basert på resultater fra en nyere litteraturstudie av erfaringer med å operasjonalisere kjønn i spørreundersøkelser, finner Young og Bond (2023: 17) at de fleste anbefaler at man bruker to spørsmål som skiller mellom biologisk kjønn og kjønnsidentitet. Det vil si at man først spør om hvilket kjønn en ble tildelt ved fødselen, og i et eget spørsmål, spør om hvilket alternativ respondenten mener passer best for å beskrive egen gjeldende kjønnsidentitet.

Sosioøkonomisk bakgrunn – foreldres utdanningsnivå

En rekke studier viser at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn påvirker skoleprestasjoner, inkludert kunnskaper om demokrati- og medborgerskap (Torney-Purta et al., 1999; Mikkelsen et al., 2001; 2011; Schulz et al., 2010; 2018; Geijsel et al., 2012; Huang et al., 2017). Men som Amnå og Helander (2022) påpeker, er det mangel på forskning som søker å analysere hvordan skolen og undervisningen kan kompensere for elevenes ulike familiebakgrunner. I en tid med økt sosial ulikhet og segregering framstår skolen «som den viktigaste kompenserande kraften för unga med mindre socioekonomiska resurser» (Amnå og Helander, 2022: 6). ICCS 2016-undersøkelsen viser at kunnskapsgapet mellom elever fra hjem med foreldre med høy og lav utdanning ble redusert fra 2009 til 2016 (Huang et al., 2017), men med bakgrunn i skolenedstengelser og digital undervisning under koronapandemien de to årene før datainnsamlingen i 2022 er det grunn til å tro at forskjellene igjen har økt. I likhet med tidligere ICCS-sykluser er det tre ulike mål på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn:

Foreldrenes yrkesstatus: Basert på åpne spørsmål hvor elevene beskriver foreldrenes yrke og hva de jobber med, kodes svarene i henhold til den internasjonale standarden for yrkesklassifisering som ILO har utarbeidet (International Standard Classification of Occupations - ISCO 08). Disse kodes i neste omgang etter Ganzeboom et al. (1992) sosioøkonomiske indeks (SEI) for yrkesstatus som er utviklet på grunnlag av 31 datasett (N=73 901) fra 16 land.

Antall bøker i hjemmet: Hvor mange bøker man har er i flere undersøkelser brukt som

mål på kulturell kapital, og er forankret i at kulturell kapital overføres fra hjemmemiljøet (Bourdieu, 1986). Foreldres utdanningsnivå er også et mål på elevenes «overførte» kulturelle kapital – kunnskaper, holdninger og verdier. I ICCS blir elevene bedt om å angi omtrent hvor mange bøker det er hjemme hos dem selv. Svaralternativene er fra ingen (1) til nok til å fylle tre eller flere bokhyller (3).

Foreldres utdanningsnivå: Elevene kysser av for begge foreldres/foresattes høyeste fullførte utdanningsnivå: Ikke fullført ungdomsskole (ISCED 0-1), ungdomsskole (ISCED 2), videregående skole (studiespesialisering/yrkesfag) (ISCED 3), fagskole, bransjeutdanning eller annen yrkesrettet videreutdanning etter videregående skole (ISCED 4-5), høyskole eller universitet (ISCED 6-8).

For foreldres yrke er andelen som ikke har svart på dette spørsmålet 11 prosent i det norske utvalget, og det er i seg selv en viktig grunn for å velge utdanning og ikke yrke, som mål på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Foreldres utdanningsnivå, og sammenhengen dette har med andre variabler, må tolkes i lys av at dette er basert på selvrapporing fra elevene som ikke nødvendigvis besitter god kunnskap om foreldres nøyaktige utdanning.

Vi har valgt å bruke foreldres høyeste utdanningsnivå som mål på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og variabelen er mål på forelder med høyest utdanningsnivå. Det vil si at elever som har verdien «høyskole eller universitet» på variabelen, betyr at minst en av foreldrene har utdanning på høyskole- eller universitetsnivå. Frekvensfordelingen fra det norske ICCS 2022-utvalget er presentert i tabell v.1.

Tabell v.1 Frekvensfordeling foreldres høyeste utdanningsnivå. Norge. ICCS 2022.

	Prosent
Ikke fullført ungdomsskole	1,2
Ungdomsskole	1,5
Videregående skole (studiespesialisering/yrkesfag)	12,4
Fagskole, bransje-/yrkesrettet utdanning etter videregående skole	20,0
Høyskole og universitet	65,0

Antall elever som har foreldre med utdanning under videregående skole er lav, og i analysene har vi valgt å tredele foreldres utdanningsnivå:

1. Videregående skole eller lavere (15,1 prosent)
2. Fagskole, bransje-/yrkesrettet utdanning etter videregående skole (20,0 prosent)
3. Høyskole eller universitet (65,0 prosent)

Innvandrerstatus

Resultater fra ICCS 2016 viste at kunnskaps-gapet mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn ble redusert fra ICCS 2009 til 2016 (Huang et al., 2017). Det vil si at utviklingen gikk i samme positive retning som den gjorde for foreldres utdanningsbakgrunn.

I det internasjonale elevskjemaet er elevene spurt om hvilket språk de snakker hjemme mesteparten av tiden. Svaralternativene i

det norske skjemaet er norsk, samisk, dansk eller svensk, annet europeisk språk eller annet språk. Vi har imidlertid valgt å benytte informasjon fra spørsmålet hvor elevene skal krysse av for hvor de selv og hver av foreldrene/foresatte er født. Svaralternativene er Norge, et annet land i Norden, et annet land i Europa eller et land utenfor Europa. Denne variabelen gir mulighet til både å inndele etter innvandrerkategori og differensiere denne etter innvandrerbakgrunn fra og utenfor Europa. Inndelingen vi har valgt er den samme som brukes i den internasjonale ICCS 2022-rapporten (Schulz et al., 2023a): Innvandrere (både elev og begge foreldre er født i et annet land enn Norge), Norskfødt med innvandrerforeldre (eleven er født i Norge, mens begge foreldrene er født i et annet land enn Norge) og ikke innvandrer (både eleven og minst en forelder er født i Norge).

Tabell v. 2 Frekvensfordeling elevenes innvandrerstatus. Norge. ICCS 2022.

	Prosent
Ikke innvandrer	85,4
Norskfødt med innvandrerforeldre	8,0
Innvandrer	6,6

Elevenes utdanningsambisjon

I spørreskjemaet blir elevene spurt om hvor lang utdanning de ser for seg at de skal ta og under er svarene fra elevene fra alle de tre ICCS-syklusene gjengitt. Grunnen til at vi

velger å gjengi fordelingen på utdanningsambisjon for alle de tre ICCS-syklusene, er at variabelen er inkludert i regresjonsanalysen i kapittel 4 som et mål på skolemotivasjon mer generelt.

Tabell v.3 Elevers utdanningsambisjon. Norge. Prosent. ICCS 2009, ICCS 2016 og ICCS 2022.

	ICCS 2009	ICCS 2016	ICCS 2022
Høyskole eller universitet	60,3	54,7	49,9
Fagskole/bransje-/yrkesrettet utdanning etter videregående skole	21,9	23,7	16,4
Videregående skole (studiespesialisering/yrkesfag)	14,9	16,3	19,8
Ungdomsskole	2,9	5,3	13,9
Sum	100,0	99,9	99,9
N	2992	6086	5582

Som vi ser er det et betydelig fall i norske elevers utdanningsambisjon fra 2009 og 2016 til 2022, andelen som så for seg å avslutte skolegangen etter ungdomsskolen var henholdsvis 2,9 og 5,3 prosent i 2009 og 2016, mens den altså er 13,9 prosent i 2022. Andre studier har vist samme tendens i Norge det siste året (Jacobsen og Bjerke, 2023). Det er også en nedgang i andelen som ser for seg universitets- eller høyskolestudier – fra 2009 til 2022 er andelen redusert med drøyt ti prosentpoeng.

Elevene som fylte ut spørreskjemaet for ICCS 2022 søkte seg inn på videregående skole året etter og det er ikke noe i statistikken for søknader til videregående skole for 2023

som tyder på at søkningen til videregående skole er lavere for 2007-årgangen, enn tidligere årganger²⁶. Det er derfor rimelig å tolke økningen i andelen som oppgir at de ønsker å gi seg etter ungdomsskolen, som et uttrykk for *skoletretthet og svekket skolemotivasjon*, enn en beskjed om at de ikke skal søke videregående skole. Dette gjør at variabelen kan brukes i regresjonsanalysen i kapittel 3 som et mål på skole- og læringsmotivasjon.

Skalaer og sammensatte mål

I kapittel 2 har vi beskrevet hvordan *kunnskapskalaen* er bygd opp, men i tillegg er det konstruert en rekke skalaer (indekser) basert på holdnings- og adferdsspørsmålene i elevskjemaene, og vi gir en kort beskrivelse

²⁶<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/>

av disse i dette avsnittet. Skalaer er *sammen-satte mål* som består av to eller flere enkeltspørsmål (variabler) som måler ulike aspekter ved *flerdimensjonale begreper*.

Vi bruker skalaen for åpent klasseromsklima, det vil si muligheten til å diskutere politikk og samfunnsspørsmål og fremme egne meninger og synspunkter i et trygt miljø, som eksempel på hvordan skalaene i ICCS er konstruert. Skalaen er sammensatt av seks *enkeltspørsmål*, hvor elevene har svart hvor ofte følgende skjer når det diskuteres politikk og samfunnsspørsmål i undervisningen:

1. Lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger.
2. Elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen.
3. Elevene sier hva de mener i timen, selv om de mener noe annet enn de fleste andre elevene.
4. Lærerne oppmuntrer elevene til å diskutere med de som har andre meninger.
5. Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen.
6. Lærerne oppmuntrer elevene til å si hva de mener.

Svaralternativene var aldri, sjelden, av og til og ofte.

Åpent klasseromsklima er sammensatt og komplekst (flerdimensjonalt) og det betyr at vi ikke kan måle åpent klasseromsklima ved bruk av kun ett spørsmål. De seks enkelt-

spørsmålene *hører sammen teoretisk* ved at de måler *ulike aspekter* ved det å føle at klasserommet tilbyr et trygt rom for diskusjon og meningsbrytning. Altså fenomenet eller begrepet åpent klasseromsklima.

I tillegg er det et krav at de seks enkeltspørsmålene empirisk har en *indre konsistens*, altså at det er *korrelasjon* mellom hvordan elevene har svart på de enkelte spørsmålene. Hvis så ikke er tilfelle kan vi ikke anta at det er en *underliggende* felles faktor eller fenomen (åpent klasseromsklima) som knytter enkeltspørsmålene sammen. For å teste det kan man bruke statistiske teknikker som bekreftende faktoranalyse eller reliabilitetstesten Cronbachs alpha. Cronbachs alpha $>0,7$ anses som tilfredsstillende og verdier over 0,8 indikerer høy reliabilitet (Nunnally og Bernstein, 1994: 264–265). Er Cronbachs alpha nær 1,0 betyr det at variablene måler mer eller mindre nøyaktig samme aspekt. Det er derfor ikke et mål at Cronbachs alpha skal være så nære 1,0 som mulig. Det er også slik at hvis det er solid teoretisk begrunnet at variablene som inngår i skalaen måler en felles underliggende dimensjon, kan Cronbachs alpha $< 0,7$ aksepteres.

For ICCS 2022 er det konstruert flere indekser ut fra svarene elevene har gitt i de to elevskjemaene. De fleste av skalaene er benyttet i tidligere ICCS-sykluser, mens det er to nyutviklede skalaer for ICCS 2022 fra spørsmål i det internasjonale elevskjemaet og ti nye fra det europeiske elevskjemaet.

Tabell v.4 Oversikt over skalaer for ICCS 2022.

	Internasjonalt elevskjema	Europeisk elevskjema
Fra ICCS 2009	13	1
Nye fra ICCS 2016	5	2
Nye ICCS 2022	2	10
Totalt ICCS 2022	30	13



Bruk av skalaer samler informasjon fra de spørsmålene som inngår i skalaen, og det betyr at nyanser i forskjeller mellom de variablene som inngår i skalaen ikke kommer fram. I analysene benytter vi i utstrakt grad skalaene, og ikke enkeltvariablene. Hovedgrunnen for dette er plasshensyn. Det ville ha blitt for omfattende om vi skulle ha gått inn i enkeltvariabler, men vi har i noen få tilfeller referert til fordelinger på enkeltspørsmål i skalaene fordi det nyaserer og utfyller tolkningene.

ICCS-skalaene har alle et internasjonalt gjennomsnitt definert med verdien 50 og et stan-

dardavvik på 10. Dette gjennomsnittet er fra ICCS 2009 og det betyr at gjennomsnittet for ICCS 2022 på de enkelte skalaene ikke behøver å være 50. Videre uttrykker ikke verdien 50 på en skala det samme som 50 på en annen skala, men er en *normering* som gjør at man kan sammenligne mellom ulike sykluser.

Det skal relativt små forskjeller i skalapoeng til før forskjellen er signifikant, og signifikans er derfor ikke et veldig godt mål for å si noe om forskjeller. I ICCS er *forskjeller på tre eller flere skalapoeng definert som en vesentlig forskjell*.

