

Demokratisk beredskap i et flerkulturelt samfunn

*Forskjeller og likheter mellom elever med og
uten innvandrerbakgrunn. En kvantitativ
analyse av ICCS 2009.*

Erlend Røren og Christofer Nygård



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

24.6.2016

Demokratisk beredskap i et flerkulturelt samfunn

Forskjeller og likheter mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn. En kvantitativ analyse av ICCS 2009.

© Erlend Røren og Christofer Nygård

2016

Demokratisk beredskap i et flerkulturelt samfunn - Forskjeller og likheter mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn. En kvantitativ analyse av ICCS 2009

Erlend Røren og Christofer Nygård

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Demokratisk beredskap er en helhetlig kompetanse som handler om ulike aspekter ved demokrati, politikk og samfunnsspørsmål. Demokratisk beredskap er nært beslektet med mange av målene i norsk læreplanverk, og er delt inn i fire kjerneelementer: *kunnskaper og ferdigheter, holdninger, oppfatninger og engasjement*. I denne oppgaven har vi undersøkt forskjeller og likheter i demokratisk beredskap mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn i skolen, samt hvordan sosio-økonomisk bakgrunn og andre bakgrunnsfaktorer påvirker dette forholdet. For å belyse problemstillingen har teori og tidligere forskning om politisk sosialisering, politisk kultur og akkulturasjon ligget til grunn.

Vi har benyttet oss av datamateriale fra ICCS-undersøkelsen fra 2009 og gjennom lineære regresjonsanalyser sammenlignet første- og andregenerasjonsinnvandrerelever med elever uten innvandrerbakgrunn i 8. og 9. klasse i norsk ungdomsskole. Vi har tatt utgangspunkt i fire forskjellige mål som korresponderer med de fire kjerneelementene som begrepet demokratisk beredskap består av.

Opgavens hovedfunn er at elevene med innvandrerbakgrunn har lavere score på *kunnskaper og ferdigheter* enn elevene uten innvandrerbakgrunn, et funn som for førstegenerasjonsinnvandrere består selv når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorer. Når det gjelder *oppfatninger, holdninger og engasjement* er det små forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn, og disse forskjellene kan i sin helhet forklares av forskjeller i sosio-økonomisk bakgrunn. Når vi ser på demokratisk beredskap som en helhetlig kompetanse, er det derfor i hovedsak små forskjeller mellom elevgruppene vi sammenligner.

Sosio-økonomisk bakgrunn påvirker alle elevenes demokratiske beredskap positivt og forklarer deler av forskjellene vi finner i oppgaven. Videre finner vi at elevene med og uten innvandrerbakgrunn i enkelte analyser påvirkes forskjellig av bakgrunnsfaktorene, hvor trenden er at sosio-økonomisk bakgrunn påvirker elever med innvandrerbakgrunn i mindre grad enn elever uten innvandrerbakgrunn.

Forskjeller i demokratisk beredskap mellom elevene på bakgrunn av sosio-økonomisk status og innvandrerbakgrunn kan føre til politisk ulikhet. Vi konkluderer derfor med at skolen må ha et bredt fokus på demokratiopplæringen, med særlig oppmerksomhet på kunnskaper og ferdigheter innen samfunnsfaget.

Forord

Det har vært en lang og lærerik prosess fra planleggingsfasen og frem til vi nå er ferdige med denne masteroppgaven. Vi hadde tidlig kontakt med Dag Fjeldstad og begynte planleggingsarbeidet mot masteroppgaven allerede i januar 2015, med både klare og uklare tanker omkring hva vi ønsket å skrive om. Gjennom skriving av våre samfunnsfagdidaktiske semesteroppgaver, nærmet vi oss gradvis kjernen av hva vi ønsket å undersøke videre i masteroppgaven. Vi ønsker å rette en stor takk til Dag Fjeldstad for den viktige rollen han spilte – med tips og råd – i den viktige innledende fasen av dette arbeidet.

Våre to veiledere, Nicolai Topstad Borgen og Rolf Mikkelsen, har vært meget behjelpelige og kommet med svært gode tilbakemeldinger som har ledet oss fram til dette ferdige produktet, selv om de var nødt til å inntre midt i skriveprosessen. Vi er svært takknemlige for det arbeidet vår hovedveileder Nicolai Topstad Borgen har gjort og de gode råd og tilbakemeldinger han har kommet med – metodisk, strukturelt og innholdsmessig. I tillegg takker vi vår biveileder Rolf Mikkelsen for hans gode fagdidaktiske innspill. Vi vil også takke Ingrid Røren for det arbeidet hun har gjort med å korrekturlese oppgaven.

Det å skrive masteroppgaven sammen har gått over all forventning. Vi har kommet oss gjennom mang en faglig diskusjon uten at disse har medført verken sinne eller uvennskap. Vi har brukt mye tid i kjelleren på Helga Engs hus på å diskutere hvordan vi skulle løse forskjellige problemstillinger for å sørge for at dette har blitt en felles oppgave som vi begge innholdsmessig kan stå inne for. Å skrive sammen har latt oss drøfte de mange korsveiene underveis med hverandre, og vi har blitt tvunget til å se ting fra ulike sider. Vi takker derfor hverandre for det gode og konstruktive samarbeidet gjennom hele denne prosessen.

Vi vil avslutningsvis takke for støtten fra våre respektive familier, venner og kolleger gjennom disse fem årene på universitetet: ingen nevnt, ingen glemt!

Erlend Røren og Christofer Nygård.

Blindern, 22. juni 2016.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tematikk	3
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.2.1	Forventninger og sammenhenger	5
2	Teori og tidligere forskning	8
2.1	Demokratisk beredskap	8
2.1.1	Kunnskaper og ferdigheter	10
2.1.2	Holdninger.....	13
2.1.3	Oppfatninger.....	14
2.1.4	Engasjement	16
2.2	Politisk sosialisering	16
2.2.1	Familien og politisk sosialisering.....	18
2.2.2	Skolen og politisk sosialisering.....	20
2.3	Demokratisk beredskap og flerkulturelle perspektiver.....	23
2.3.1	Politisk kultur	24
2.3.2	Akkulturasjon	25
2.3.3	Empirisk forskning om demokratisk beredskap blant innvandrerungdom	27
3	Data og metode	30
3.1	Data.....	30
3.1.1	Variabler.....	31
3.2	Statistisk metode.....	41
3.2.1	Lineær regresjonsanalyse (OLS).....	42
3.2.2	Gjennomføring av analysene.....	45
4	Analyser og resultater	47
4.1	Kunnskaper og ferdigheter	48
4.2	Tillit til samfunnets institusjoner	52
4.3	Støtte til demokratiske verdier	54
4.4	Demokratisk deltakelse og engasjement.....	57
4.5	Oppsummering av resultater.....	59

5	Diskusjon: funn, teoretiske og didaktiske betraktninger	62
5.1	Forskjeller og likheter mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn	63
5.2	Bakgrunnsfaktorer og demokratisk beredskap	67
5.3	Demokratisk beredskap i et flerkulturelt samfunn	70
6	Oppsummering og konklusjon.....	75
6.1	Oppsummering av hovedfunn	75
6.2	Demokratisk beredskap og innvandrerbakgrunn.....	76
6.3	Bakgrunnsfaktorer og samspill.....	78
6.4	Avslutning og veien videre.....	79
	Litteraturliste.....	81
	Vedlegg 1 – Holdninger til likestilling og kvinners rettigheter	88
	Vedlegg 2 – Syntaks for databearbeiding	89
	Vedlegg 3 – Syntaks lineære regresjoner av holdninger, oppfatninger og engasjement. 91	
	Vedlegg 4 – Syntaks lineære regresjoner for kunnskaper og ferdigheter	101
	<i>Modell 1.1 – Forventninger om sammenhenger mellom innvandrerbakgrunn og demokratisk beredskap.</i>	<i>7</i>
	<i>Modell 2.1 – Visuell fremstilling av demokratisk beredskap.</i>	<i>9</i>
	<i>Tabell 2.2 – Eksempeloppgave 5 fra ICCS-undersøkelsen 2009</i>	<i>12</i>
	<i>Modell 3.1 – Kjerneelementene av demokratisk beredskap med underliggende enkeltelementer som måles i denne oppgaven.</i>	<i>33</i>
	<i>Tabell 3.2 – Spørsmålsformuleringer – Tillit til samfunnets institusjoner</i>	<i>35</i>
	<i>Tabell 3.3 – Spørsmålsformuleringer – Støtte til demokratiske verdier og holdninger.....</i>	<i>35</i>
	<i>Tabell 3.4 – Spørsmålsformuleringer – Deltakelse i sivilsamfunnet.</i>	<i>36</i>
	<i>Tabell 3.5 – Deskriptiv statistikk for de avhengige variablene.</i>	<i>36</i>
	<i>Tabell 3.6 – Deskriptiv statistikk for de uavhengige variablene.</i>	<i>41</i>
	<i>Tabell 4.1 – Lineære regresjonsanalyser av kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunnsspørsmål.</i>	<i>48</i>
	<i>Figur 4.1.2 – Samspillseffektene av foreldrenes utdanningsnivå på elevenes kunnskaper og ferdigheter etter innvandrerbakgrunn.</i>	<i>50</i>
	<i>Tabell 4.2 – Lineære regresjonsanalyser av elevenes tillit til samfunnets institusjoner.....</i>	<i>52</i>
	<i>Tabell 4.3 – Lineære regresjonsanalyser av elevenes støtte til demokratiske verdier.....</i>	<i>54</i>
	<i>Tabell 4.4 – Lineære regresjonsanalyser av elevenes demokratiske deltakelse</i>	<i>57</i>
	<i>Tabell 4.5 – Skjematisk framstilling av analyseresultatene</i>	<i>61</i>

1 Innledning

Alle former for utdanning, både uformelle og institusjonaliserte, har tatt utgangspunkt i samfunnet de har oppstått i (Durkheim, 1956). Det innebærer at selv om det, som blant annet Hellevik (1996) poengterer, eksisterer mange helt eller delvis separate kulturer innad i Norge, er det like fullt slik at den norske skolen målbærer en rekke felles holdninger, verdier og kunnskaper. I innledningen til den generelle delen av læreplanen står det:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet [KUF], 1993, s. 2)

I dette avsnittet ligger det normative føringer om hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt i det norske samfunnet. Disse målene er et resultat av historiske og samfunnsmessige forhold (Durkheim, 1956, Klafki, 2001). Innholdet i den generelle delen av læreplanen samsvarer godt med det som ofte blir referert til som kristne- og humanistiske grunnverdier, som beskrevet i § 2 av Grunnloven (1814). Alle fagene i skolen, men kanskje spesielt samfunnsfagene, har en viktig rolle i å formidle disse holdningene og verdiene.

Ifølge Koritzinsky (2012, s. 90) overfører samfunnskunnskap «[...] de rådende trosforestillingerne, verdiene, normene, reglene og skikkene til elevene. Skolen, og særlig samfunnsfag som historie og samfunnskunnskap, skal bidra til å sosialisere elevene inn i kulturarven og det eksisterende samfunnets regelverk, institusjoner og adferdsmønstre». Dette betyr at skolen og samfunnsfaget har en klar sosialiserende funksjon. Samfunnet og myndighetene har med andre ord klare forventninger til at skolen skal bidra til å sosialisere elevene inn i de bestående normene, verdiene og holdningene i samfunnet og slik skape gode samfunnsborgere.

Demokratisk beredskap er en samlebetegnelse som omfatter tilslutningen til disse kunnskapene og ferdighetene, normene, verdiene og holdningene som er beskrevet i den norske læreplanen, og som norske myndigheter har bestemt skal undervises i norsk skole (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2011, Koritzinsky, 2012). Disse kan tenkes å bli tatt for gitt av majoritetsbefolkningen som er godt forankret i den norske kulturen. Det samme er ikke nødvendigvis gjeldende for elever med innvandrerbakgrunn som kan tenkes å ha med seg andre kulturelle verdier og holdninger hjemmefra. Denne gruppen av elever vil kunne

sosialiseres inn i andre normer, verdier og holdninger enn majoritetselevne – kanskje særlig dersom foreldrene ikke er godt integrert i det norske samfunnet. I dette tilfellet vil det kunne eksistere motsetningsforhold mellom det elevene lærer hjemme, og det som skal undervises i den norske skolen i henhold til læreplanverket.

For å forstå dette motsetningsforholdet kan Bourdieus begrep habitus være nyttig. Han var blant annet opptatt av hva som lå til grunn for individuell handling i et kulturelt perspektiv (Joas og Knöbl, 2009), og begrepet habitus legges ofte til grunn når man i samfunnsvitenskap skal forklare hvordan kultur har sammenheng med menneskelige handlingsmønstre. Habitus kan beskrives som kulturelt betingede preferanser både om hva som er akseptable målsettinger og hvilke handlingsmåter som er akseptable for å oppnå disse målene (Bourdieu, 1977).

En læreplan skapes i en nasjonalstatlig kontekst (Klafki, 2001). Dette innebærer at de som har laget planen, på tross av at det eksisterer mange forskjellige kulturer i Norge (Hellevik, 1996), kan sies å dele en habitus som har mange av disse kulturelt betingede preferansene til felles. De som har sin opprinnelse utenfor dette kulturelle fellesskapet vil på den annen side kunne ha andre habitus. Siden skolen har mange verdiladede kompetansemål, vil noen av disse kunne stå i motsetningsforhold til de verdier og holdninger elever med innvandrerbakgrunn har. Elevene med innvandrerbakgrunn kan da oppleve å havne i en akkulturasjonskonflikt. Akkulturasjon handler om hvordan innvandrere velger å forholde seg til sin egen kulturelle bakgrunn i møte med andre (Solhaug, 2012). Om de velger å beholde mest tankegods fra egen kultur, kan dette tenkes å medføre lavere tilslutning til de verdiene som fremheves som viktige og kulturbærende i den norske læreplanen.

Siden den norske enhetsskolen har som målsetting at opplæringen skal tilpasses den enkelte, samt å redusere ulikhet i samfunnet (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993), må skolen ta hensyn til eventuelle forskjeller som har utgangspunkt i forhold utenfor skolen. Vi har nå har en økende andel innvandrere i Norge (SSB, 2016), noe som kan innebære større forskjeller i elevenes forutsetninger. Skolen har en viktig oppgave knyttet til inkludering og integrering av elever med minoritetsbakgrunn. Kunnskap om hvorvidt det faktisk eksisterer forskjeller mellom minoritet- og majoritetselever, og hva de eventuelt består av, kan derfor være et viktig bidrag for skolens arbeid med disse problemstillingene.

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk

Innvandring, inkludering og integrering har stått høyt på den politiske dagsorden de siste årene, og skolen spiller en svært viktig rolle i samfunnets arbeid knyttet til dette. Skolen har en viktig stilling i samfunnet, både som kulturbærer og som en sammenbindende aktør mellom forskjellige grupper av mennesker i et flerkulturelt samfunn. Samfunnsfaget er det skolefaget som kanskje setter størst fokus på demokrati og medborgerskap i undervisningen, og mange av læreplanmålene er knyttet til disse kompetanseområdene. I tillegg har den norske enhetsskolen en målsetting om å være inkluderende og å bidra til å redusere forskjeller i samfunnet, økonomisk, sosialt og politisk (Koritzinsky, 2012).

International Civics and Citizenship Education Study [ICCS]-undersøkelsen ble gjennomført i 2009 og publisert i 2010 og 2011. Idet vi leverer denne masteroppgaven er det gått 6 år siden datamaterialet først ble offentliggjort, og i 2016 er IEA i gang med en ny utgave av denne studien, som tidligere er blitt gjennomført flere ganger. Den norske delen av datamaterialet fra ICCS 2009 er blitt grundig behandlet i den norske hovedrapporten, *Morgendagens samfunnsborgere* (Mikkelsen et al., 2011), og flere samfunnsfagdidaktiske masteroppgaver er blitt skrevet med bakgrunn enten i rapportene knyttet til ICCS 2009 eller i datamaterialet som ble innsamlet i forbindelse med undersøkelsen.

Mange ulike aspekter ved det norske datamaterialet er tidligere blitt behandlet, men langt fra alle mulighetene som ligger i dette datamaterialet er blitt utnyttet. Særlig har de mulighetene som ligger i analyser av demokratisk beredskap og innvandrerbakgrunn ikke blitt grundig analysert i tidligere arbeider. I den norske hovedrapporten er dette spørsmålet behandlet i enkelte analyser, men grunnet rapportens generelle og overgripende preg har disse spørsmålene fått mindre plass i en mer helhetlig kontekst.

Å kartlegge minoritetslevers demokratiske beredskap, og å undersøke forskjeller og likheter mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn i skolen, anser vi for å være et viktig tilskudd til forskningen knyttet til rammevilkårene som ligger til grunn for skolens arbeid med demokratiopplæring. Vi vil i denne oppgaven derfor rette vårt hovedfokus mot å utforske denne tematikken.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven vil undersøke om forskjeller i innvandrerbakgrunn og familiebakgrunn spiller inn på elevenes demokratiske beredskap, altså tilslutning til de kunnskaper, ferdigheter, normer, verdier og holdninger som er beskrevet i den norske læreplanen. Vi vil også se på om ulikheter i sosio-økonomisk bakgrunn har en annerledes effekt på elever som har innvandrerbakgrunn enn på elever uten innvandrerbakgrunn. Oppgaven har følgende problemstilling:

Varies graden av demokratisk beredskap mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn, og hva synes å påvirke eventuelle forskjeller?

Denne problemstillingen er todelt: Del én omhandler hvorvidt det faktisk er *variasjon* mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn, mens del to fokuserer på *hva* som påvirker og forklarer eventuelle forskjeller. For å spesifisere dette og nyansere problemstillingen har vi formulert tre underliggende forskningsspørsmål, hvor *F1* besvarer første del av problemstillingen mens *F2* og *F3* belyser del to av problemstillingen:

Forskningsspørsmål 1 (F1): *Varies graden av demokratisk beredskap mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn?*

Forskningsspørsmål 2 (F2): *I hvilken grad forklarer sosiale bakgrunnsfaktorer eventuelle forskjeller mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn?*

Forskningsspørsmål 3 (F3): *Påvirker bakgrunnsfaktorer graden av demokratisk beredskap forskjellig hos elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn?*

I *F1* ønsker vi å undersøke om det faktisk finnes forskjeller mellom gruppene. Dette er av interesse fordi den norske skolen har et formål om og et mandat til å gi elevene opplæring i samfunnsfag, demokrati og medborgerskap, og har et uttalt mål om å bidra til å redusere forskjeller i samfunnet (Koritzinsky, 2012). Skolen har dessuten, som nevnt innledningsvis, en sosialiserende funksjon, og skal bidra til å skape samfunnsborgere som kan være aktive deltakere i politikk og samfunnsliv. Det er derfor viktig både for skolen, og samfunnet for øvrig, å kartlegge den demokratiske beredskapen til elever med innvandrerbakgrunn, idet skolen spiller en viktig rolle i integreringsprosessen til minoritets elever – sammen med andre sosialiseringsagenter som familien, venner og massemedier.

I *F2* vil vi undersøke hvorvidt bakgrunnsfaktorer, i form av sosio-økonomisk bakgrunn, sosial kapital og språk, forklarer eventuelle forskjeller i demokratisk beredskap mellom elevene med innvandrerbakgrunn og elevene uten innvandrerbakgrunn. Det er en antakelse i forskningslitteraturen om at blant annet sosio-økonomisk familiebakgrunn har en sterk effekt på forskjellige indikatorer for demokratisk beredskap (Verba, Schlozman og Burns, 2003). Det er derfor av interesse å undersøke om eventuelle forskjeller i *F1* kan skyldes ulike bakgrunnsfaktorer knyttet til familiebakgrunn, eller om det skyldes andre aspekter ved det å ha innvandrerbakgrunn.

Det er også av interesse å undersøke i hvilken retning bakgrunnsfaktorene påvirker gruppene i analysene: Kan det for eksempel tenkes at elever med innvandrerbakgrunn har en sterkere effekt av å komme fra familier med høyere sosio-økonomisk status enn elever uten innvandrerbakgrunn? Det kan for eksempel hende at elever med innvandrerbakgrunn, som samtidig kommer fra familier med høy sosial status, i liten grad skiller seg fra befolkningen for øvrig, mens innvandrerelever med lav sosial status gjør det. I *F3* vil vi derfor vil undersøke om det finnes *samspill* mellom 1) innvandrerbakgrunn og 2) bakgrunnsfaktorer, som vil kunne gi oss informasjon om det foreligger en forskjellig sammenheng mellom bakgrunnsfaktorene og elevgruppene med og uten innvandrerbakgrunn.

1.2.1 Forventninger og sammenhenger

Vi velger å undersøke disse tre forskningsspørsmålene fordi vi antar det vil kunne være forskjeller i oppfatninger, holdninger, normer, verdier, kunnskaper og ferdigheter om demokrati og medborgerskap mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn.

Demokratisk beredskap er en samlebetegnelse som omfatter tilslutningen til de normer, verdier og holdninger som er beskrevet i den norske læreplanen, og som norske myndigheter har bestemt skal undervises i norsk skole, samt kunnskaper og ferdigheter om demokrati og samfunn (Mikkelsen et al., 2011, Koritzinsky, 2012). Elever med innvandrerbakgrunn kan ha blitt sosialisert inn i andre kulturelle holdninger, verdier og normer, kanskje spesielt der foreldrene i liten grad er integrert i det norske samfunnet. Det innebærer at det er mulig at det eksisterer verdikonflikter mellom holdninger og normer i hjemmet og det som er målbåret i det norske læreplanverket.

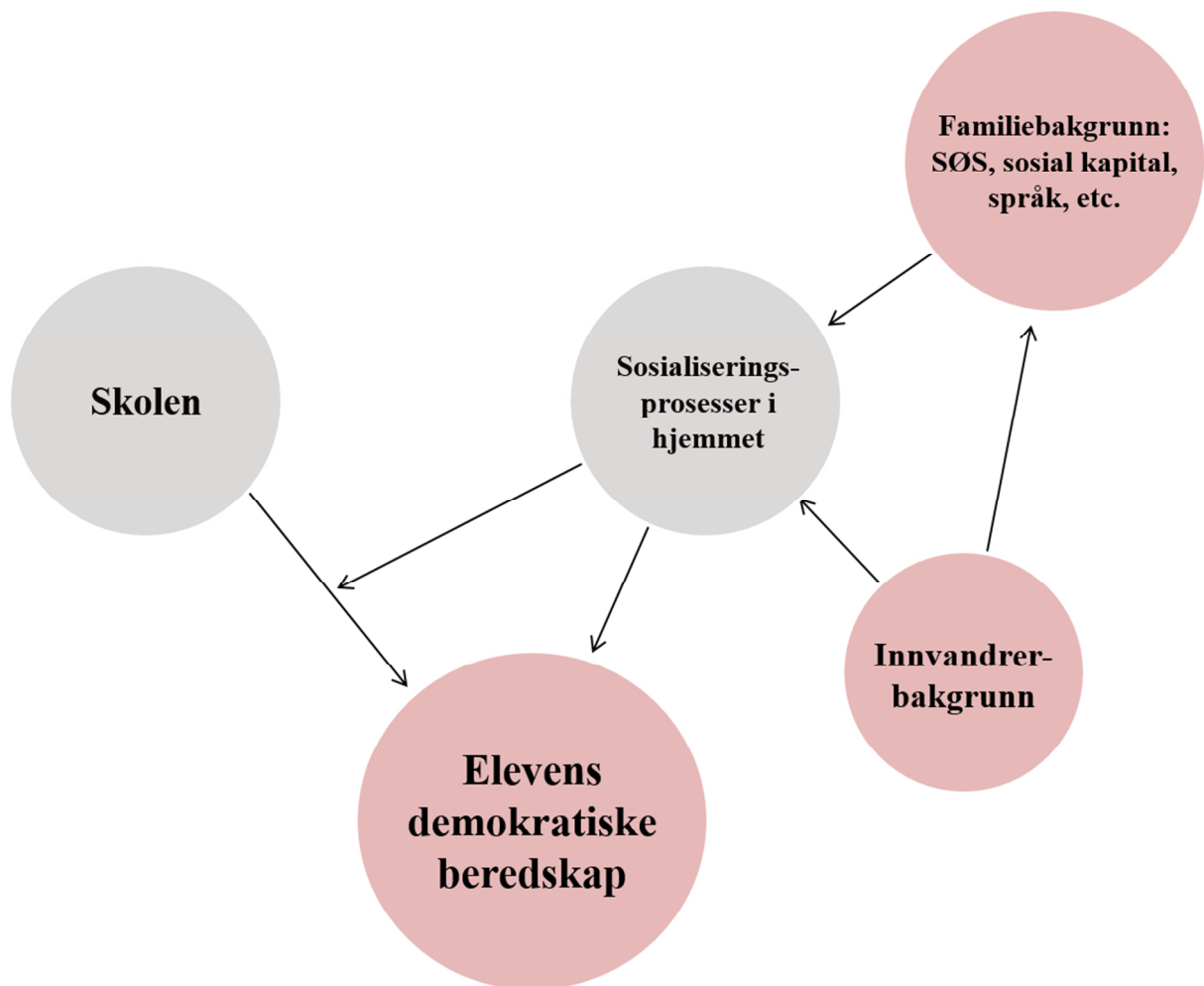
En annen viktig faktor er at mange innvandrere i Norge er dårligere integrert på arbeidsmarkedet og har lavere utdanningsnivå enn majoritetsbefolkningen (Østby, 2016). Forskning har vist at elevenes familiebakgrunn, i form av sosio-økonomisk status, er en viktig predikator for blant annet valgdeltakelse og andre indikatorer for demokratisk beredskap (Verba, et al., 2003).

Det er derfor en antakelse i denne oppgaven om at deler av de eventuelle forskjellene mellom elevene med innvandrerbakgrunn og elevene uten innvandrerbakgrunn vil kunne skyldes forskjeller i sosiale bakgrunnsfaktorer. For eksempel kan det hende at innvandrerelever som kommer fra familier med høy sosio-økonomisk status har andre oppfatninger og holdninger enn innvandrerelever fra familier med lav sosio-økonomisk status.

I *modell 1.1* nedenfor skisserer vi hvordan vi forventer at innvandrerbakgrunn vil kunne påvirke elevenes demokratiske beredskap. Vi antar at det å ha innvandrerbakgrunn vil kunne påvirke elevenes familiebakgrunn, ved at disse elevene kan komme fra familier med lavere sosio-økonomisk status. Videre antar vi at elevenes innvandrerbakgrunn kan påvirke den politiske sosialiseringen i hjemmet fordi familiene kan ha andre kulturelle normer, verdier og holdninger, noe som i sin tur kan ha en innvirkning på elevenes demokratiske beredskap.

Skolen er med i denne modellen som en medierende faktor som vi ikke vil undersøke i oppgaven. Det er likevel en antakelse om at sosialiseringsprosessene i hjemmet også vil påvirke elevenes læring på skolen, samt at skolen påvirker elevenes demokratiske beredskap direkte gjennom undervisning i blant annet samfunnsfag.

Modell 1.1 – Forventninger om sammenhenger mellom innvandrerbakgrunn og demokratisk beredskap.



2 Teori og tidlige forskning

I dette kapitlet vil vi gå gjennom oppgavens teoretiske rammeverk. Innledningsvis vil vi beskrive hva det teoretiske begrepet demokratisk beredskap innebærer, og hvordan dette begrepet er knyttet til det norske læreplanverket. Deretter vil vi gjennomgå de primære teoretiske perspektivene vi vil benytte oss av i oppgaven. Disse er teorier om politisk sosialisering, primært i familien og på skolen, som på generelt grunnlag beskriver hvordan ulike sosialiseringssagenter kan påvirke den demokratiske beredskapen ulikt mellom individer og grupper i befolkningen. Deretter vil vi ved bruk av teorier om politisk kultur og akkulturasjon belyse hvordan det å ha en flerkulturell identitet kan påvirke individenes demokratiske beredskap. Disse teoretiske perspektivene blir lagt til grunn for å forsøke å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

2.1 Demokratisk beredskap

Demokratisk beredskap er et uttrykk som er ment å sammenfatte de grunnleggende aspektene som kreves for å kunne delta i et demokratisk samfunn. Det innebærer blant annet holdninger, verdier, kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger omkring hva en god samfunnsborger er og skal være. Vi vil ta en gjennomgang av de forskjellige enkeltlementene av demokratisk beredskap i dette underkapitlet.

Begrepet demokratisk beredskap er av Mikkelsen og Fjeldstad definert som:

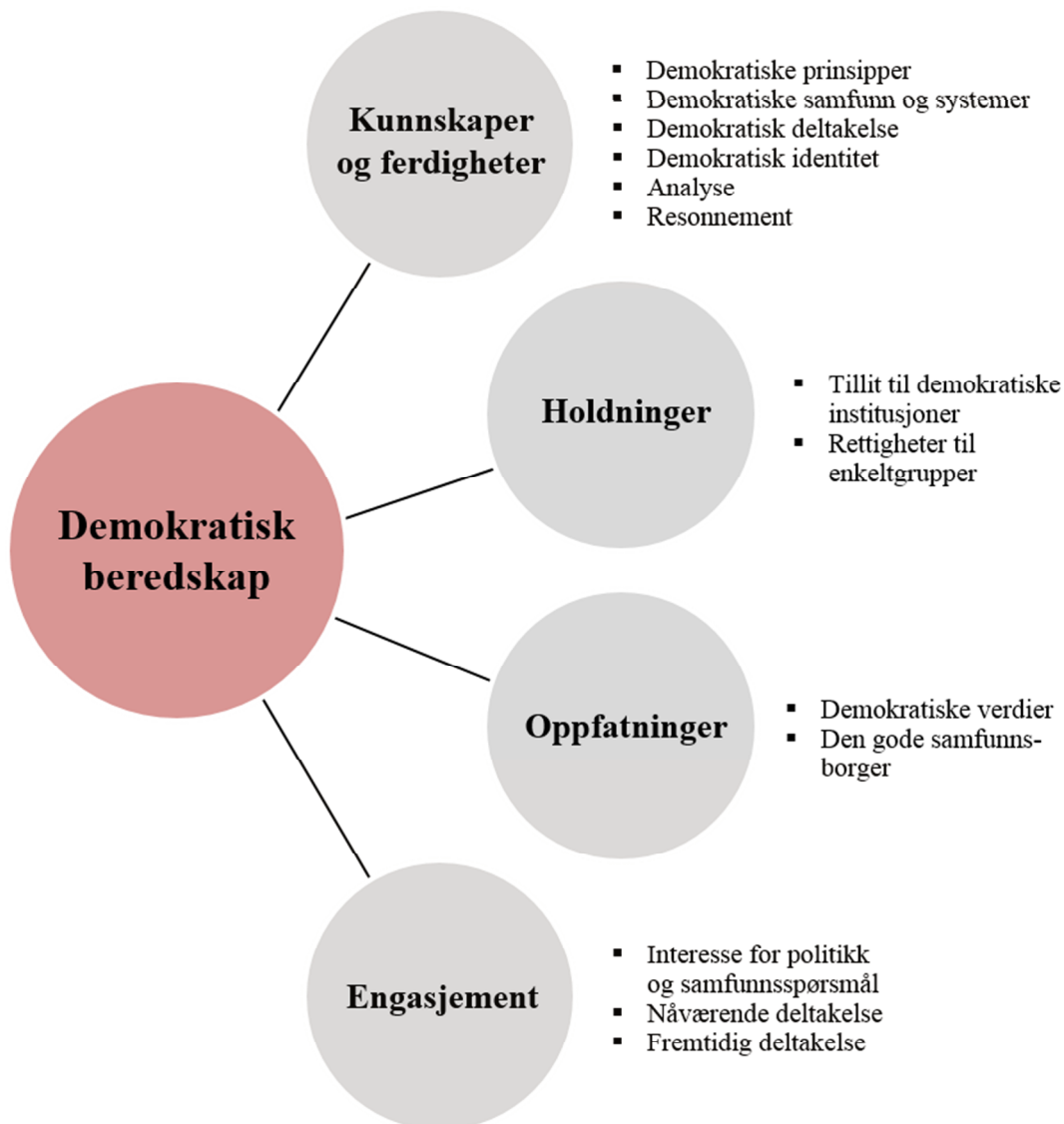
Demokratisk beredskap bygger på et omfattende sett av kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger og på en orientering mot bestemte verdier og holdninger som til sammen antas å påvirke både evne og vilje til engasjement og handling (Mikkelsen og Fjeldstad, 2003, i Mikkelsen et. al. 2011, s. 5)

Dette norske begrepet er ment å fange opp det som blir målt i en rekke undersøkelser av *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* [IEA], deriblant ICCS-undersøkelsen fra 2009; nemlig de grunnleggende elementene som kreves for at elever skal ønske, og være i stand til, å delta som samfunnsborgere (Schulz et al. 2008).

Demokratisk beredskap er et sammensatt begrep som i vår oppgave består av fire forskjellige kjerneelementer: *kunnskaper og ferdigheter, holdninger, engasjement og oppfatninger*. Hvert av disse kjerneelementene består av flere underliggende enkeltlementer. Se figur 2.1 for en fremstilling av dette.

For å kunne si noe om demokratisk beredskap må man se på disse elementene både enkeltvis og samlet. Enkeltvis fordi det fort kan bli ganske generelt om man ser på alt samlet. Samlet fordi at selv om man for eksempel har god kunnskap om demokratiske prinsipper, vil man ikke bli en aktiv medborger om man ikke har engasjement og ønsker å være en god medborger. Videre i oppgaven vil vi se på disse fire elementene av demokratisk beredskap enkeltvis, før vi avslutningsvis i oppgaven vil se nærmere på demokratisk beredskap som et helhetlig begrep.

Modell 2.1 – Visuell fremstilling av demokratisk beredskap.



2.1.1 Kunnskaper og ferdigheter

Den delen av demokratisk beredskap som omfatter kunnskaper og ferdigheter er delt inn i fire forskjellige områder. Disse fire områdene, *demokratiske prinsipper, demokratiske samfunn og systemer, demokratisk deltakelse og demokratisk identitet*, viser til forskjellige aspekter ved demokratiet. De to første av disse kunnskapsområdene har i all hovedsak et makro- og systemperspektiv og fokuserer på de funksjonelle aspektene ved et demokratisk system, i motsetning til de to neste som har et mikroperspektiv og fokuserer på hvordan individet kan orientere seg i og påvirke et demokratisk system. Det kreves helhetlige kunnskaper og ferdigheter på tvers av disse fire kunnskapsområdene for å ha høy grad av demokratisk beredskap, idet demokratisk beredskap forutsetter kunnskaper og ferdigheter både om hvordan det politiske systemet er oppbygd og hvordan man som samfunnsborger kan påvirke dette.

Et annet viktig punkt er skillet mellom kunnskaper og ferdigheter. Mikkelsen et al. (2011) skriver at ferdighetsdelen av demokratisk beredskap legger vekt på *analyse og resonnement*, altså at elevene i tillegg til å være i besittelse av kunnskaper også evner å vurdere nytten av kunnskapene og kan anvende disse kunnskapene i praksis.

Tankegodset som ligger til grunn for dette skillet mellom kunnskaper og ferdigheter i ICCS-undersøkelsen har likhetstrekk med oppbyggingen av tankegangen om hva kunnskaper er også i norsk læreplanverk (Mikkelsen, 2009). Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill og Krathwohl, 1956) utarbeidet en taksonomi som viste hvilke forskjellige nivåer av måloppnåelse man kunne ha i et fag. I denne taksonomien gikk han fra det laveste nivået, som på norsk kalles *kunnskap*. Han beveger seg videre oppover via *forståelse, anvendelse, analyse* og *syntese* til det høyeste nivået som han kaller *vurdering*.

I det norske læreplanverket har det siden innføringen av kunnskapsløftet [LK06] vært kompetansemål, der det brukes verb som *gjere greie for*, som samsvarer med de to laveste nivåene i Blooms taksonomi, *forståelse* og *anvendelse*. Kompetansemål som å «bruke samanfallede og motstridende informasjon fra statistikk til å drøfte ei samfunnsfagleg problemstilling» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.10) sammenfaller på den annen side med nivåene *syntese* og *vurdering*.

Denne taksonomien er revidert av flere. En av disse er Krathwohl som benytter seg av kategoriene *huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skape*¹ når han forsker på kognitive prosesser (2002). I Kunnskapsløftet ble dette videre forenklet til begrepene *Reproduksjon, anvendelse og vurdering* (Mikkelsen, 2009). Disse betegnelse kan kanskje oppleves som noe mer klasseromsnære enn Blooms begreper, men hovedpoenget er at dette er kumulative ferdigheter som bygger på hverandre og at læringen må skje med en viss kronologi og sammenheng for å kunne nå det høyeste nivået.

Koritzinsky hevder at «Generelt er kompetansemålene i KL06s samfunnskunnskap nærmest blottet for utfordringer som dreier seg om utvikling av kritisk tenkning, reflektert meningsdannelse og handlingskompetanse»² (2012, s. 93). Dette baserer han på hvilke taksonomiske verb som benyttes i kompetansemålene. Om dette er riktig kan man hevde at ICCS-undersøkelsen, hvor 19 av spørsmålene i delen som kartlegger elevenes kunnskaper og ferdigheter om demokrati omhandler *kunnskaper* og de resterende 61 omhandler *ferdigheter* (Mikkelsen et. al. 2011, s. 66), i liten grad gjenspeiler norsk læreplanverk når det gjelder kunnskaper og ferdigheter.

Mikkelsen et al. (2011) deler ikke Koritzinsky sin vurdering av kompetansemålene og hevder at de verbene som blir benyttet i de av oppgavene i ICCS-undersøkelsen som omhandler ferdigheter, er nært knyttet til kompetansemålene i læreplanene i kunnskapsløftet. Altså er det underforstått at det er stort fokus på ferdigheter både i den norske læreplanen og i begrepet demokratisk beredskap. Eksempeloppgave fem fra ICCS-undersøkelsen 2009, i *tabell 2.2*, er et godt eksempel på dette. For å kunne svare korrekt på dette spørsmålet må man kunne vise evne til både resonnement og analyse, noe som befinner seg i ferdighetskategorien. De samme ferdighetene vil kreves for å kunne oppnå kompetansemålet som sier at eleven skal kunne «utforske og diskutere korleis ein kan vere med i og påverke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanalar for påverknad» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11)

¹ Våre egne oversettelser

² Denne boken utkom i 2012 og dermed før endringene i den reviderte læreplanen av 2013. I denne reviderte utgaven av læreplanen har blant annet kritisk tenkning blitt et eget kompetanseområde med innføringen av «utforskeren» (Kunnskapsdepartementet, 2013). På tross av dette er det fortsatt mulig å hevde at mye av grunnlaget for kritikken fortsatt er til stede, ettersom det fortsatt er de samme taksonomiske verbene som i hovedsak benyttes i læreplanen.

Eksempeloppgave 5

Offentlig debatt vil si at folk diskuterer sine meninger åpent. Offentlig debatt foregår i aviser, i TV-programmer, i radiodiskusjoner, på internett og i åpne møter. Offentlig debatt kan handle om lokale, regionale, nasjonale eller internasjonale spørsmål.

Hvordan kan offentlig debatt være til fordel for et samfunn?

Skriv ned **to forskjellige** fordeler.

(Mikkelsen et al., 2011)

Et av målene da ICCS-undersøkelsen ble utarbeidet var å «Reflect contemporary research understandings of manifestations of civic and citizenship education in school students» (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito og Kerr, 2008, s. 11). Utgangspunktet var altså ikke noe enkeltlands læreplaner for fag som omhandler politikk og samfunnsspørsmål, men heller å «kartlegge kunnskaper og ferdigheter som antas å være helt grunnleggende i en felles forståelse av hva demokrati innebærer» (Mikkelsen et al., 2011, s. 67). Det virker like fullt å være slik at det er en korrelasjon mellom det å ha høy grad av demokratisk beredskap og å score høyt på kunnskaps- og ferdighetsdelen av denne undersøkelsen. Dette kan tas til inntekt for Mikkelsen et al. (2011) sin påstand om at det er likheter mellom norsk læreplanverk og aspekter ved demokratisk beredskap. Den tydelige korrelasjonen mellom score på kunnskap- og ferdighetstesten i ICCS-undersøkelsen og elevenes karakter i samfunnsfag (Mikkelsen et al., 2011, s. 76) tyder også på det samme³.

³ Selv om det viser seg at det er en marginalt tydeligere korrelasjon mellom elevenes karakter i matematikk og score på kunnskap- og ferdighetstesten i ICCS-undersøkelsen. Pearsons r på 0,42 vs 0,43. (Mikkelsen et al., 2011, s. 76).

2.1.2 Holdninger

En holdning kan defineres som «[...] a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.» (Allport, 1935, s. 810). En holdning kan altså sies å være en kroppsliggjort predisposisjon til å handle på spesifikke måter i gitte situasjoner. En slik beskrivelse har mange likhetstrekk ved habitusbegrepet, som beskrives på følgende måte av Joas og Knöbl: «Bourdieu assumes that, from childhood onwards, in the family, school and world of work, we are taught certain schemata of thinking, perceiving and acting [...] » (2009, s. 382-383). Gjennom oppveksten tilegner man seg altså holdninger i møte med både skole, hjem og andre aktører.

Holdninger kartlegges i to undergrupper når vi snakker om demokratisk beredskap: *holdninger til enkeltgrupper*, slik som kvinner, etniske minoriteter og innvandrere; og *tillit til demokratiske institusjoner*, slik som for eksempel regjering og Storting.

Holdninger til grupper av mennesker, slik som for eksempel kvinner eller innvandrere handler om hvorvidt de enkelte gruppene skal ha de samme rettighetene som majoriteten. Dette er noe som har et stort fokus i norsk læreplan, som eksemplifisert i innledningen til læreplanen i samfunnsfag, hvor det står at sentralt i faget «[...] står forståelse av og *oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling.*»⁴ (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Tillit til demokratiske institusjoner omhandler hvorvidt man stoler på Stortinget, domstoler og lignende. Under dette området kommer også spørsmål om hvorvidt myndighetene bør ha mulighet til å innskrenke demokratiske rettigheter hvis landets sikkerhet er truet (Mikkelsen et al., 2011). Selv om Delhey og Newton (2003) poengterer at man skal være forsiktig med å anta at det er direkte korrelasjoner mellom forskjellige former for tillit, viser Knack og Keefer (1997) til at det er mange positive trekk assosiert med å ha en befolkning med høy grad av tillit. En av disse er at vedtak gjort av myndigheter får større legitimitet. Tillit til demokratiske institusjoner er derfor en viktig del av elevenes demokratiske beredskap, og måler en bredere del av holdningsaspektet ved demokratisk beredskap enn for eksempel mål for etniske minoriteters eller kvinners rettigheter.

⁴ Våre egne kursiveringer.

2.1.3 Oppfatninger

Oppfatninger er i denne sammenheng delt inn i to områder: *støtte til demokratiske verdier* og *oppfatninger om hva den gode samfunnsborger er*.

Oppfatninger om den gode samfunnsborger er blant annet elevenes oppfatninger av hva en god samfunnsborger er. Man ser her på hva elevene sier at en god samfunnsborger bør gjøre, ikke hva de selv faktisk gjør. Støtte til demokratiske verdier omhandler blant annet støtte til verdier som ytringsfrihet og frihet til å velge egne ledere (Mikkelsen et al., 2011). Når vi i vår oppgave ser på elevenes oppfatninger benytter vi *støtte til demokratiske verdier* som målevARIABLE.

En verdi kan defineres som «[...] an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence. (Rokeach, 1973, s. 5). Det er denne definisjonen som er lagt til grunn når vi snakker om verdier som en del av demokratisk beredskap (Schulz et al., 2008).

I en norsk kontekst beskriver Hellevik (1996) verdier som «de grunnleggende mål et individ ønsker å realisere og de midler det mener er riktig å bruke for å nå dem» (s. 50). Parsons beskriver verdier i forbindelse med sin handlingsteori. Han skriver at verdier har en innvirkning på hvilke målsetninger man kan ha, og like viktig; hvilke virkemidler man har til rådighet for å oppnå disse målene (Joas og Knöbl, 2009). Vi ser her altså at Hellevik har hentet inspirasjon til sin definisjon av verdier fra Parsons. Parsons poengterer også at verdier er mer personlig forpliktende enn for eksempel normer og holdninger. Når disse verdiene ofte deles av en spesifikk gruppe mennesker, er de derfor i følge Parsons med på å opprettholde sosial orden (Joas og Knöbl, 2009).

Det som er vesentlig når vi snakker om oppfatninger, er at både syn på demokratiske verdier og syn på hva en god samfunnsborger er, ikke nødvendigvis er direkte situasjonsbetinget. Heller er det slik Rokeach (1973) beskriver det; som mer varige disposisjoner som ikke nødvendigvis sier noe om hvordan man skal handle i en gitt situasjon, men heller fungerer som en grunnleggende rettesnor for hva som er akseptabelt og ikke.

Forholdet mellom holdninger og verdier

Der verdier er mer generelle, er altså holdninger snevrere og mer spesifikke, og aktiviseres i situasjoner der de er relevante. Et individ kan videre ha holdninger som til en viss grad står i motsetningsforhold til andre holdninger individet har (Mikkelsen et al., 2011). En generell verdipreferanse om at man helst skal være snill mot andre kan være gjeldende både i en situasjon der man ser at noen har falt på gaten og har behov for hjelp, og når man går forbi en tigger på gaten. Har du derimot en holdning om at tiggere ikke fortjener å få penger kan denne holdningen overstyre handlingen din slik at du ikke gir penger, selv om den generelle verdipreferansen din tilsier at du skal hjelpe andre.

Verdier kan være både iboende og varige, og være det Parsons kaller «ultimate ends» (Joas og Knöbl, 2009, s. 37), altså verdier som er så internaliserte at man ikke kan bryte med dem uten å gå på akkord med eget selvbilde. Holdninger er på den andre siden enklere å påvirke. Dette er særlig gjeldende for ungdom, som går gjennom store endringer i denne fasen i livet (Mikkelsen et al., 2011).

I det norske læreplanverket er det mange læreplanmål som går normativt på holdningsspørsmål om både innvandring, urfolk, kjønn og andre ting. Læreplanverket har også noen kompetansemål, slik som «gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10). Disse går mer spesifikt inn på rollen som medborger og innholdet i de grunnleggende demokratiske verdiene den norske skolen er en målbærer for. Skillet mellom oppfatninger og verdier på den ene siden og holdninger på den andre har fagdidaktisk relevans, da aspektene definert som verdier kan være vanskelige å påvirke når elevene har nådd ungdomsskolealder fordi disse er mer varig iboende, mens holdningene kan fremstå som enklere å påvirke (Mikkelsen et al., 2011).

Denne forskjellen mellom verdier og holdninger kan også sees på som relevant fordi «Skolen fremstår som kulturelt selektiv både når det gjelder form og innhold. Noen kapitalformer og habituser passer bedre inn i skolen enn andre» (Hovdenak, 2009, s. 62). I vår oppgave hevder vi at det er likhetstrekk mellom holdningsbegrepet og habitusbegrepet. Om noen elever har holdninger som avviker fra de holdningene som uttrykkes i læreplanen, kan dette derfor føre til vansker for disse elevene. Slik kan det være selv om det ikke nødvendigvis eksisterer forskjeller i verdiene uttrykt i læreplanen og verdiene til disse elevene.

2.1.4 Engasjement

Demokratisk beredskap innebærer preferanser, verdier og oppfatninger som til sammen er antatt å påvirke både vilje og evne til engasjement (Mikkelsen et al., 2011). En kan derfor muligens si at engasjementet er ment å skulle være resultatet av elevenes demokratiske beredskap, men det er i like stor grad en del av selve begrepet.

Når vi snakker om engasjement som en del av elevenes demokratiske beredskap snakker vi om i hvilken grad eleven har interesse for politikk og samfunnsliv, men også om hvilken faktiske deltakelse elevene har og i hvilken grad de oppgir at de tror at de kommer til å delta aktivt i samfunnslivet når de blir voksne.

Vi vil i denne sammenhengen fokusere mest på elevenes faktiske deltakelse i sivilsamfunnet, altså i forskjellige frivillige organisasjoner. I Stortingsmelding 34 sies det:

Frivillige organisasjoner er av stor betydning for det norske demokratiet og mulighetene for den enkelte til å delta og øve innflytelse. Frivillige organisasjoner kan fremme interesser på vegne av medlemmer eller andre grupper. Slik gis grupper eller saker en stemme i offentlig debatt og overfor beslutningstakere i samfunnet. (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013, s. 169)

Dette viser at deltakelse i sivilsamfunnet er en anerkjent måte å kunne påvirke samfunnet i Norge. Slik samfunnet er bygd opp blant annet gjennom et trepartssamarbeid mellom stat, fagforeninger og arbeidsgiverorganisasjoner, er deltakelse i forskjellige former for organisasjoner viktig for å kunne være med å påvirke samfunnet (Rommetvedt, 2002).

Mikkelsen et al. (2011) henviser til blant annet John Stuart Mill og Alex de Tocqueville når de poengterer at deltakelse i sivilsamfunnet kan fungere som et øvingslaboratorium for senere deltakelse i det politiske liv. Dette innebærer at selv om man deltar i organisasjoner som ikke nødvendigvis har noen andre målsettinger enn å organisere en hobby, vil det fortsatt gi ferdigheter som er viktige for å kunne utvikle elevenes demokratiske beredskap.

2.2 Politisk sosialisering

I ICCS-undersøkelsen er det lagt vekt på at familien, venner, medier, skolen og andre aktører på ulike måter – og i fellesskap – påvirker og former elevenes demokratiske beredskap. I den norske rapporten beskrives dette på følgende måte:

En antar at de viktigste påvirkere [...] er foreldre, familie og slektninger, venner og jevnaldrende, organisasjonstilknytninger, mediene og skolen via lærerne og deres arbeid med læreplanenes mål. Gjennom daglige møter, spontane inntrykk, bevisste overveielser og målrettet oppdragelse fungerer disse instansene som formidlere eller broer mellom samfunnets dannelsesidealer og mål og utviklingen av elevenes faktiske kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og nåværende og potensielle handlinger (Mikkelsen et al., 2011, s. 238).

Denne tankegangen om at barn og unge sosialiseres inn i rådende tradisjoner, normer, verdier og holdninger i samfunnet står svært sentralt i forskningen knyttet til politisk sosialisering. Dette fagfeltet handler om hvordan individer sosialiseres inn i det eksisterende politiske landskapet, og forsøker å forstå hvordan samfunnsborgernes politiske oppfatninger og handlinger oppstår, samt hva som forårsaker endringer i oppfatninger og handlinger over tid (Stoker og Bass, 2011).

I den tidlige forskningen på 1950- og 1960-tallet ble politiske sosialisingsprosesser ansett som forutsetninger for det eksisterende politiske systemets overlevelse: «Vedlikehold av et politisk system forutsetter borgere med holdninger som underbygger politiske handlemåter som fremmer systemets mål og interesser» (Haavelsrud, 2008, s. 267). Formålet med denne forskningen var å kartlegge holdninger og verdier hos individer for å «avgjøre hvilken innvirkning disse kan ha for stabiliteten i det politiske systemet» (Haavelsrud, 2008, s. 267). Det politiske systemets stabilitet ble ansett som et produkt av dets aksept i befolkningen, gjennom individuelle holdninger og oppfatninger til systemet, og studier innen politisk sosiologi hadde til formål å kartlegge hvordan disse prosessene foregikk. Denne tankegangen har formet mye av forskningen helt fram til i dag (Stoker og Bass, 2011).

Forskningen om politisk sosialisering handler i dag hovedsakelig om hvordan ulike sosialisingsagenter påvirker menneskers politiske identitet, og hvordan politiske oppfatninger, verdier og holdninger dannes i de oppvoksende generasjonene. Ødegård (2012) beskriver politiske sosialisingsprosesser som grunnlaget for all mobilisering, som handler om at «[...] enkeltindivider gjør samfunnets eller gruppens politiske verdi- og normsett til sine egne» (s. 40).

I litteraturen omtales de forskjellige aktørene som bidrar til å sosialisere individer inn i de rådende tradisjoner, normer, verdier og holdninger for *sosialisingsagenter* (Stoker og Bass, 2011). Sosialisingsagentene kan være enkeltindivider, grupper av mennesker og institusjoner som man omgås med, og det står sentralt i forskningen å forsøke å forklare

hvilken påvirkningskraft de forskjellige sosialiseringsagentene har på individene (Banks og Roker, 1994, s. 1).

Barnet omtales ofte i litteraturen om politisk sosialisering som et *tabula rasa*, et blankt ark, som formes av miljøet det omgis av (Renshon, 1977). Politisk læring hos barn og unge, i form av sosialiseringprosesser, må derfor «sees i sammenheng med den generelle politiske konteksten [...]» (Haavelsrud, 2008, s. 277). En slik kontekst er ikke bare det nasjonale politiske systemet, men også lokale og globale kontekster, og det dialektiske forholdet mellom disse vil skape det helhetsbildet som politiske sosialiseringprosesser representerer. Det råder derfor i dag en forståelse av at sosialisering er systematiske prosesser som består av summen av de mange ulike sosialiseringsagentene som mennesker omgir seg med gjennom sine livsløp, som familien, venner, lærere, kolleger og massemedier: «[...] individuals develop and function within a set of “systems” and contexts at different levels, all of which exert influence» (Lauglo og Øia, 2006, s. 19).

Selv om politisk sosialisering i dag anses som en systematisk prosess bestående av ulike sosialiseringsagenter, har de sosialiseringprosessene som foregår i hjemmet og på skolen en spesielt viktig stilling i litteraturen (Verba et al., 2003). I de neste to underkapitlene vil vi gå gjennom familien og skolen som sosialiserende agenter, og hvordan disse institusjonene påvirker barn og unges politiske utvikling.

2.2.1 Familien og politisk sosialisering

Familien omtales i det meste av litteraturen som en av de viktigste sosialiseringsagentene, og sosialiseringen som foregår i hjemmet omtales ofte som *primærsosialisering* (Ødegård, 2012). Det barn lærer de første årene av sitt liv vil de bære med seg i senere faser av livet, og det er ofte her barnet først introduseres for politiske spørsmål (Verba et al., 2003).

Forskning om politisk sosialisering har lagt fram teorier om hvordan den politiske sosialiseringprosessen påvirkes av familien og dens forutsetninger, deriblant læringsmodellen til Hess og Torney-Purta (2005). Denne legger fram tre ulike teorier for hvordan familien, og dermed også egenskaper knyttet til familiens sosiale status, påvirker den politiske sosialiseringen av barn og unge. Den første er *akkumuleringsteorien* hvor foreldrene overfører verdier og holdninger som de antar må være verdifulle for barnet å inneha. Med

dette menes det at foreldrene anser enkelte verdier og holdninger som viktige for barnet å inneha, og derfor oppdrar det deretter.

Den andre er *identifiseringsteorien* som hevder at foreldrene tjener som eksempler for barna som de deretter kan «emulere». I dette tilfellet lærer barnet av foreldrenes atferd og forsøker å innta lignende verdier og holdninger når det selv kommer opp i tilsvarende situasjoner (Hess og Torney-Purta, 2005).

Den tredje er *den interpersonlige overføringsmodellen*, som er en mer implisitt læringsprosess hvor barna generaliserer forventninger fra familien og overfører disse til den politiske sfæren: Dersom foreldrene alltid stemmer ved valg, og forventer at barnet skal gjøre det samme når det blir stemmeberettiget, kan barnet generalisere disse forventningene og deretter handle etter dette (Hess og Torney-Purta, 2005, s. 21, Verba et. al., 2003, s. 3).

Læringsmodellen til Hess og Torney-Purta (2005) gir en beskrivelse av hvordan familien overfører politiske normer, verdier og holdninger til sine barn, og hvorfor egenskaper ved familien, slik som sosio-økonomisk status og utdanningsnivå, er viktige forklaringsfaktorer for politisk sosialisering.

Fordi barn sosialiseres inn i det politiske livet gjennom læringsprosesser, vil familiens forutsetninger for å lære bort, som er assosiert med sosio-økonomisk status og utdanningsnivå, kunne spille inn på sosialiseringprosessen (Verba et al., 2003). Dette betyr at ulikhet i utdanningsnivå, sosio-økonomisk status og andre sentrale indikatorer, også vil kunne reproducere politisk ulikhet mellom generasjonene. De som kommer fra hjem med høy sosio-økonomisk status har større sannsynlighet for å vokse opp i et hjem med politisk interesserte foreldre, og de har dessuten større sannsynlighet for å ta høyere utdanning. Av denne grunn vil de selv ha større sannsynlighet for å bli politisk aktive enn de som ikke kommer fra hjem med like høy sosio-økonomisk status (Verba et. al., 2003).

I forskningen på politisk sosialisering i familien er det familiebakgrunn, målt primært som foreldrenes sosio-økonomiske status, som omtales som den sterkeste predikatoren for politisk deltakelse og andre mål for demokratisk beredskap, slik som toleranse, kunnskaper og holdninger til det politiske systemet og dets prosesser (Verba et al., 2003).

Coleman (1988) omtaler familiebakgrunn som et tredelt konsept, basert på tre typer kapital. Det første er (1) finansielle midler, eller *finansiell kapital*, som måles i familiens inntekt og

økonomiske ressurser, og som bidrar med materielle ressurser og stabilitet for barnets utvikling. Det andre er (2) *menneskelig kapital*, bestående av foreldrenes utdanningsnivå og kognitive egenskaper, som bidrar til å skape et godt kognitivt miljø for utvikling og læring. Finansiell og menneskelig kapital tilsvarer i felleskap det som vi i denne oppgaven omtaler som sosio-økonomisk status. Det tredje (3) er *sosial kapital*, som beskrives som den sosiale relasjonen mellom barnet og familien, og som binder sammen finansiell og menneskelig kapital og tilgjengeliggjør disse ressursene for barnet. Han påpeker at mangelen på sosial kapital i hjemmet kan redusere innvirkningen av andre former for kapital. Putnam (2003, i Schulz et al., 2010) mener at sosial kapital er viktig for vellykket sosial interaksjon og samhandling, som igjen er vesentlig for et velfungerende demokrati.

Det er krevende å skille ut de ulike sosialiseringagentene og isolere effektene av dem, og det er derfor vanskelig kausalt å påvise familiens rolle i barn og ungdoms politiske utvikling (Banks og Roker, 1994). Det framstår likevel tydelig at familien har en viktig rolle i overføringen av politiske normer, verdier og holdninger til barnet. Spesielt viser nesten all forskning at familiebakgrunn, i form av ulike kapitaltyper, har en klar innvirkning på forskjellige indikatorer for demokratisk beredskap. Barn som kommer fra familier med høy sosio-økonomisk status er blant annet mer informert om og har bedre forståelse av politikk; de viser seg mer interesserte i politiske prosesser; de er mer tolerante og aktive både politisk og i samfunnet for øvrig (Verba et al., 2003).

Familiens rolle som politisk sosialiserende agent er derfor viktig på flere måter. For det første lærer barn om politikk og samfunn fra familien, og barnet vil på ulike måter forsøke å tilpasse seg foreldrenes politiske atferd (Hess og Torney-Purta, 2005). For det andre er familiebakgrunn, i form av ulike kapitaltyper, viktige for å forklare ulikhet i barnas utvikling av demokratisk beredskap (Verba et al., 2003).

2.2.2 Skolen og politisk sosialisering

De sosialiserings- og læringsprosessene som foregår på skolen, samt gjennom andre arenaer utenfor hjemmet, kalles ofte for sekundærsosialisering (Ødegård, 2012). Fordi tilgangen på ressurser er ulikt fordelt mellom elevene, basert på hva de har med seg hjemmefra, er det en aktiv politikk i Norge for å redusere forskjellige typer ulikhet. Her spiller skolen en viktig rolle ved å «øke tilgangen til politiske ressurser gjennom andre kanaler enn primærfamilien» (Ødegård, 2012, s. 41). Den norske enhetsskolen har et formål om å redusere ulikhet på tvers

av sosial status, etnisk bakgrunn og kultur, og det er investert store ressurser inn i en skole med en tydelig uttrykt sosialiserende funksjon (Koritzinsky, 2012).

Ifølge samfunnsfagets formål skal undervisningen i faget medvirke til «[...] oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse»

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Det fremkommer derfor at myndighetene gjennom skolen ønsker å spille en aktiv rolle i å sosialisere elevene inn i et spesifikt sett av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og oppfatninger.

Den tidlige forskningen på skolens rolle som sosialiseringsagent klarte ikke å finne bevis for at skolen påvirket alle elevenes politiske utvikling (Ehman, 1980). Deler av årsaken til dette kan tilskrives vanskeligheten med å skille ut spesifikke sosialiseringsagenter og isolere effektene av disse (Banks og Roker, 1994). Likevel var det støtte for at skolen var viktig for elever fra lavere sosiale lag og at skolen var en av de primære sosialiseringsagentene som bidro til å skape positive holdninger til politisk deltakelse hos blant annet afro-amerikanske elever i USA. Skolen ble dermed utpekt som svært viktig for utjevningen av politisk ulikhet (Ehman, 1980). Dette mente forskerne var fordi skolen i hovedsak gjentok de samme sosialiseringsbudskapene som elever fra familier med høy sosio-økonomisk status allerede hadde fått i hjemmet, mens det samme ikke var gjeldende for elevene fra lavere sosiale lag (Ehman, 1980).

Flere studier har vist at skolen påvirker elevenes politiske sosialiseringsprosesser. Banks og Roker (1994) viste at det var forskjeller mellom elever på private og offentlige skoler i England, og brukte elever som hadde fått skolepengene på private skoler subsidiert av det offentlige for å kontrollere hvorvidt det var familiebakgrunn eller skolen som påvirket deres politiske holdninger. Studien viste at disse elevene, som kom fra arbeiderklassefamilier, og som gikk på private skoler, hadde fått holdninger som avvek fra foreldrenes i større grad enn elevene som betalte skolepengene selv. Banks og Roker (1994) konkluderte med at deler av forskjellene mellom de private og offentlige skolene skyldtes de ulike skolenes praksis heller enn familiebakgrunnen til elevene.

Wiseman, Astiz, Fabrega og Baker (2011) analyserte hvordan skolens praksis påvirker elevenes politiske sosialisering, basert på CIVED-undersøkelsen fra 1999. Studien viste at flere av de skolebaserte variablene hadde en innvirkning på elevenes demokratiske beredskap,

og blant annet hadde måten læreren styrer klasserommet på – og i hvilken grad læreren har en demokratisk styreform – en sterk effekt. Videre viste analysene at skolenes ressurser hadde mer å si for kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunn enn det hadde for flere andre viktige fag i skolen. Lærers erfaring og utdanning innen samfunnsfag hadde også en innvirkning på elevenes demokratiske beredskap. Samlet konkluderer forskerne med at funnene illustrerer «[...] the robustness of formal education as a political socialization agent» (Wiseman et al., 2011, s. 573).

At skolen er en viktig sosialiseringssagent kommer også fram ved at antall utdanningsår hos individer har vist en gjennomgående sterk sammenheng med flere indikatorer for demokratisk beredskap. Dee (2004, s. 1717) viste at individer med utdanning både på sekundær- og tertiærnivå hadde signifikant høyere grad av demokratiske holdninger og deltakelse. Det er likevel vanskelig å påvise en kausal sammenheng i forskning knyttet til antall utdanningsår og demokratisk beredskap, ettersom det kan hende at de som har tilbøyelighet til høy politisk deltakelse, oftere tar høyere utdanning, og at det ikke nødvendigvis er utdanningen i seg selv som forårsaker denne signifikante økningen.

Forskning om politisk kunnskap har vist at de kunnskapene og ferdighetene individene har om politikk og samfunnsproblemer påvirker deres evne til å fatte politiske beslutninger og kritisk tenkning i politiske sammenhenger. I tillegg er politisk kunnskap viktig for utviklingen av demokratiske verdier, politisk deltakelse og graden av tillit til samfunnets institusjoner (Galston, 2001, Galston, 2004). I den norske ICCS-rapporten ble det også påvist en sammenheng mellom kunnskaper og ferdigheter og elevenes engasjement (Mikkelsen et. al., 2011).

Skolen blir i litteraturen gjennomgående utpekt som en av de viktigste sosialiseringssagentene for barn og unge, og myndighetene uttrykker tydelige målsettinger om at skolen skal gi elevene opplæring i kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger knyttet til politikk og samfunnsliv. Dette betyr at skolen har en sosialiserende funksjon (Koritzinsky, 2012). Forskningen har dessuten utpekt skolen som den kanskje viktigste sosialiseringssagenten for befolkningsgrupper fra lavere sosiale lag og for minoritetselever (Ehman, 1980). Dette kan være fordi det fra politisk hold ikke er så lett å endre det som skjer i selve familien, mens det i større grad er mulig å påvirke elevene gjennom skolens undervisning (Ødegård, 2012).

I denne oppgaven måler vi ikke effekten av skolens undervisning direkte, slik som for eksempel Wiseman et al. (2014) gjorde, men på bakgrunn av den tidligere forskningen antar vi at skolen i stor grad påvirker elevenes demokratiske beredskap. Der vi i våre analyser ikke finner forskjeller mellom elevgruppene vi sammenligner, vil det derfor kunne være en mulig forklaring at skolen kan ha hatt en utjevneende effekt, og i så måte gjør en god jobb med å oppfylle sitt samfunnsmandat.

2.3 Demokratisk beredskap og flerkulturelle perspektiver

Begrepet demokratisk beredskap er basert på det arbeidet IEA har gjort knyttet til deres undersøkelser om demokratiopplæring i skolen. Det er en antakelse at «det finnes utbredte og tverrkulturelle eller «universelle» forestillinger om helt grunnleggende trekk ved demokratisk organisering av samfunnslivet og ved demokratisk tenkemåte og praksis» (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad og Sund, 2001, s. 19). Om dette er riktig, vil graden av demokratisk beredskap i liten grad påvirkes av hvorvidt man har innvandrerbakgrunn eller ikke. Men da det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for begrepet demokratisk beredskap ble utviklet på slutten av 1990-tallet, var det en sterk overvekt av utdanningsforskere fra vest-europeiske land som hadde innvirkning på dette (Husfeldt og Torney-Purta, 2004). Når vi vet at læreplaner blir skapt i en nasjonalstatlig kontekst (Klafki, 2001) og at «[...] skolen fremstår som kulturelt selektiv» (Hovdenak, 2009, s. 62), er det nærliggende å tro at også forskernes tanker og oppfatninger om hva som er grunnelementene i et demokrati blir påvirket av deres egen kulturelle bakgrunn. Dermed kan det argumenteres for at begrepet demokratisk beredskap har bakgrunn i en vestlig-demokratisk forståelsesramme. Derfor vil vi i denne oppgaven undersøke hvorvidt graden av demokratisk beredskap varierer mellom ungdomsskoleelever med og uten innvandrerbakgrunn.

Som vi vil gå nøyere inn på i denne delen, er det implisitte forventninger om at det vil være noen kulturelt betingede forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Dette kan ses på fra et makroperspektiv når vi snakker om politisk kultur, eller fra et mer individorientert perspektiv gjennom det som kalles akkulturasjon.

2.3.1 Politisk kultur

Sentralt i forskning om politisk sosialisering står begrepet politisk kultur (Solhaug, 2008). Den politiske kulturen kjennetegnes av inngrodde og etablerte trekk som er karakteristiske for et samfunn. Almond og Verba (1989, s. 12) beskriver politisk kultur på følgende måte:

«The term political culture [...] refers to the specifically political orientations – attitudes toward the political system and its various parts, and attitudes toward the role of the self in the system»

Den politiske kulturen består av skikker og tradisjoner, samt formelle regler, som overføres mellom generasjoner i samfunnet (Paletz, Owen og Cook, 2005). Den politiske kulturen er normalt sett sterkt tilknyttet nasjonalstaten, og den overordnede, «felles» politiske kulturen i et samfunn danner på mange måter grunnlaget for nasjonalstatens eksistens gjennom å legitimere dens praksiser (Solhaug, 2008).

Det finnes likhetstrekk mellom hvordan Almond og Verba (1989) beskriver politisk kultur og begrepet demokratisk beredskap, både når det gjelder holdninger til det politiske systemet og hvilken rolle individet skal innta i disse systemene. Elever med innvandrerbakgrunn vil komme fra andre politiske kulturer enn elevene uten innvandrerbakgrunn og vil slik sett kunne tilhøre en subkultur i sine nye hjemland. En subkultur i denne konteksten er en gruppe som skiller seg ut fra majoritetskulturen. En slik gruppe kan bestå av bestemte syn, verdier, holdninger og normer, og den kan ofte danne seg rundt spesifikke interesser, deriblant kjønn, alder, etnisitet, sosial klasse, og geografisk lokasjon (Paletz et al., 2005).

Det er blitt gjennomført studier som viser at den intergenerasjonelle og geografiske robustheten til de politiske kulturene er svært sterk. Rice og Feldman (1997) har studert i hvilken utstrekning europeere som emigrerte til Nord-Amerika beholdt den politiske kulturen som de hadde med seg hjemmefra. Studien viste at den politiske kulturen europeerne fra ulike land hadde med seg da de innvandret var svært robust og kunne spores lang tid etter at de hadde ankommet Amerika. Politiske kulturer er altså i stand til å bevares over geografisk avstand, og er kapable til å motstå endring selv i samfunn hvor det er et stort utvalg av andre, konkurrerende politiske kulturer, over tid og på tvers av generasjoner (Rice og Feldman, 1997).

Kultur og tradisjon fra opprinnelseslandet kan dermed ha varig påvirkning på politiske sosialiseringprosesser, både over tid og geografisk avstand. Dette taler for en kulturell

dimensjon ved den politiske sosialiseringprosessen, og at de læringsprosessene som foregår i hjemmet kan preges av den rådende kulturen i familien og de nærmeste sosialiseringagentene. Det skjer likevel i sameksistens med andre politiske kulturer, og i regi av andre viktige sosialisierende agenter som skoler, medier, venner og bekjente.

Den politiske kulturen reproduseres gjennom de politiske sosialiseringprosessene de ulike individene og gruppene i samfunnet utsettes for. Politiske kulturer har blitt vist å være robuste over tid og mellom generasjoner, og ulike grupper mennesker innad i et samfunn kan derfor gjennomgå ulike politiske sosialiseringprosesser og dermed bli sosialisert inn i ulike politiske kulturer eller subkulturer. Ungdom med innvandrerbakgrunn kan utsettes for andre sosialiseringbudskaper i hjemmet gjennom sine primære sosialiseringagenter enn ungdom uten innvandrerbakgrunn. På denne måten kan forskjeller i den politiske kulturen elevene har med seg hjemmefra ha en innvirkning på deres demokratiske beredskap.

2.3.2 Akkulturasjon

Akkulturasjonsforskningen ser på hvordan man som innvandrer kan velge å opprettholde eller endre sin egen kulturelle bakgrunn i møte med andre kulturer (Solhaug, 2012). En inntar altså et individperspektiv og fokuserer på den indre identitetsforhandlingen som kan foregå der et menneske blir utsatt for forskjellige og til dels motstridende rolleforventninger på grunn av ulik kulturell tilhørighet. Mye av akkulturasjonsforskningen som er gjort tar utgangspunkt i hvorvidt individer med innvandrerbakgrunn gir tilslutning til den dominerende kulturen (D) eller minoritetskulturen (M) (Rudmin, 2003).

Man ser altså på individenes valg av kulturell tilhørighet som et spørsmål om integrering eller segregering. I vår oppgave ser vi på hvorvidt individer gir sin tilslutning til blant annet verdier og holdninger som finnes i norsk læreplanverk, og vi har derfor også et slikt perspektiv. Man kan i en slik tankegang få fire mulige utfall ifølge Rudmin (2003):

- 1: Den dominerende kulturen blir foretrukket (-M +D)
- 2: Minoritetskulturen blir foretrukket (+M -D)
- 3: Bikulturalitet der man henter fra begge kulturer (+M +D)
- 4: Man tar avstand fra begge kulturer (-M -D)

Rudmin (2003) kritiserer denne inndelingen og sier at den bygger på to forutsetninger: (1) alle kulturer er gjensidig utelukkende, altså at ingen kulturer har noe til felles; og (2) det eksisterer kun to kulturer. Dette trenger ikke å være tilfellet, noe som kan eksemplifiseres gjennom Morgans (1994) beskrivelse av utviklingen av afrikansk slavemusikk, som i møte med forskjellige kulturer over tid har utviklet seg, via blant annet blues, til det som i dag kalles rock. Dette er et eksempel på kulturell permeabilitet, altså en vekselvis påvirkning av både den dominerende kulturen og minoritetskulturen.

Hellevik (1996) viser også til fire norske særkulturer med tidvis kraftig avvikende verdier og holdninger. Innad i den dominerende kulturen er det altså så mange subkulturer at det kan diskuteres hvorvidt det faktisk er snakk om *en* kultur. Det er også stor variasjon innad i det som kalles minoritetskultur. En innflytter fra Polen og en fra Somalia vil ha ulik kulturell bakgrunn. Det er altså åpenbart at det eksisterer et mangfold av kulturer både innenfor det som kalles majoritetskultur og minoritetskultur.

Det er dette etnosentriske perspektivet som er et av hovedmomentene i Rudmins (2003) kritikk mot denne inndelingen. Man deler verden inn i *oss* og *dem*. Man forutsetter da at det å ikke være *oss* har en egen forklaringskraft når man ser på sosial orden og handling, selv om det er vanskelig å få en tydelig definisjon av hva både *oss* og *dem* kulturelt sett innebærer.

Som Kaya (2014) og Nguyen og Stritikus (2012) poengterer er det like fullt slik at barn og unge med innvandrerbakgrunn kan oppleve både implisitte og eksplisitte forventninger om å ivareta kulturelle særtrekk. I tillegg til dette kan de også, uten å bli utsatt for forventninger, selv ønske å ivareta kulturelle trekk fra hjemkulturen.

Erel (2010) parafraserer Bourdieu og sier at om nasjonalstaten har symbolsk makt, vil innvandrere – i kraft av å være innvandrere – oppleve en inkongruens mellom egen opplevd kulturell kapital og den legitime kulturelle kapitalen i staten innvandrerne flytter til. Dette kan føre til at innvandrerungdom, og da kanskje spesielt førstegenerasjonsinnvandrere, kan føle det slik at det de selv opplever som kulturelt legitime handlinger for andre rundt seg, fremstår som avvikende atferd. Dette kan føre til misforståelser og en følelse av eksklusjon (Fangen, 2009).

Demokratisk beredskap er et statisk begrep som er utviklet i en gitt kulturell kontekst, og er nært beslektet med tankegods i norsk læreplanverk. Læreplaner er et eksempel på

institusjonalisert hegemoni (Engelstad, 2003), og så lenge læreplaner blir utviklet i en nasjonalstatlig kontekst (Klafki, 2001) er det den dominerende kulturen i landet som i størst grad gjenspeiles i læreplanene.

Akkulturasjonslitteraturen omhandler i stor grad enten innvandrere eller etniske minoriteter i USA. Det er ikke et like stort fokus på andregenerasjonsinnvandrere der. Det er like fullt et press på mange andregenerasjonsinnvandrere om å opprettholde den kulturelle orden og ivareta normer og verdier fra foreldrenes hjemkulturer (Kaya, 2014, Nguyen og Stritikus 2012). Skal vi kunne sammenligne graden av demokratisk beredskap mellom elever med og uten innvandrerungdom må vi derfor gjøre en inndeling i *oss* og *dem*, og den tradisjonelle inndelingen som gjøres i akkulturasjonsforskningen kan derfor være et godt rammeverk for våre analyser.

2.3.3 Empirisk forskning om demokratisk beredskap blant innvandrerungdom

Denne oppgaven tar sikte på å belyse hvorvidt det er forskjeller i elevenes demokratiske beredskap med hensyn til innvandrerbakgrunn. Vi vil derfor se på noen empiriske studier av hvordan innvandrerungdom kan oppleve konflikter basert på implisitte og eksplisitte forskjeller mellom verdisyn i den dominerende kulturen og minoritetskulturen(e). Disse studiene viser at det er grunnlag for å anta at det vil kunne være forskjeller i verdier, holdninger og normer mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn.

Solhaug (2012) undersøkte hvorvidt ikke-vestlige innvandrere følte seg politisk fremmedgjorte, og hvilke mekanismer som kunne ligge til grunn. En av hans respondenter, en hijabkledd elev på videregående skole, sier: «they always ask me why I wear a hijab ... I wish they would understand our culture and religion» (s. 14). Hijabbruk kan sies å være en markør for å tydeliggjøre sosial eller verdimesig tilhørighet til en gruppe. Dette kan være et eksempel på at hjemkulturen fortsatt står sterkt. Man kan også tolke hennes utsagn dithen at hun ikke opplever at hennes egen utøvelse av religion blir respektert fullt ut, når hun konstant må forsvare denne ovenfor elever uten innvandrerbakgrunn. Hun sier videre rett ut at hun ikke involverer seg i politikk, og at denne mangelen på opplevd respekt fra storsamfunnet er en av årsakene til dette. Å anerkjenne særrettigheter til religiøse og kulturelle enkeltgrupper ligger i begrepet demokratisk beredskap. Hun peker derfor på at elevene uten innvandrerbakgrunn i

dette tilfellet heller ikke når opp til de normative forventningene som ligger både i begrepet demokratisk beredskap i og det norske læreplanverket.

Også når det kommer til kjønnsrollemønstre og ekteskapstradisjoner kan innvandrerungdom oppleve motstridende press fra familie og samfunn. Fra den eldre generasjonen opplever innvandrerungdommene ifølge Kaya (2014) en forventning om at de skal gifte seg innen samme kulturkrets. Hun intervjuet både gutter og jenter med tyrkisk, persisk og syrisk bakgrunn. Disse ungdommene antok at de kom til å gifte seg innenfor samme religion og med noen av lik landtilhørighet som sin familie.

En del av begrepet demokratisk beredskap omfatter holdninger som omhandler enkeltgrupper, slik som innvandrere, sine særrettigheter til å ivareta egne kulturelle praksiser. I en slik sammenheng kan man muligens hevde at det å gi tilslutning til slike forventninger skal sammenfalle med det å ha høy demokratisk beredskap. Men Kaya (2014) oppgir at jentene ble utsatt for et sterkere press, der de heller ikke fikk lov til å dra på fester med jevnaldrende, og de opplevde at «foreldrene begrenset deres rett til selvbestemmelse, bevegelsesfrihet og deltagelse i samfunnslivet» (s. 161). Da er dette samtidig i direkte motsetning til andre holdningsspørsmål som går på jenters rettigheter og likestilling. Dette fremheves også i læreplanverket, hvor det står at «Oppfostringen skal framme likestilling mellom kjønn» (Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet, s. 3). Om en ungdom vokser opp i et hjem der det er andre oppfatninger rundt dette temaet, vil det derfor oppstå et motsetningsforhold mellom skole og hjem som den enkelte ungdom må forholde seg til.

Nguyen og Stritikus (2012) så på førstegenerasjonsinnvandrerungdom fra Vietnam til USA. Både guttene og jentene hadde en opplevelse at deres innvandrerstatus gjorde at de hadde lavere sosial status enn elevene uten innvandrerbakgrunn. Det var videre et uttalt ønske blant mange av innvandrerungdommene å bevare de kjønnsrollemønstrene de hadde i Vietnam.

Nguyen og Stritikus (2012) sin hypotese var at dette var en strategi fra guttenes side for å kunne ivareta en struktur der de ikke var nederst på rangstigen, men i alle fall var høyere plassert enn jentene. Nguyen og Stritikus problematiserte videre at om man i skolen legger til rette for at jenter kan ta større plass og utfordre tradisjonelle kjønnsroller, kan innvandrerungdommene få en forsterket følelse av marginalisering (s. 76). Vi ser her at de verdiene og holdningene som læreplanen inneholder, kan være med på å skape konflikter også innad i innvandrergrupper, og ikke bare mellom de med og uten innvandrerbakgrunn.

Dette illustrerer at det kan være den politiske kulturen som påvirker hvordan innvandrerelevne skal forholde seg til spørsmål som for eksempel likestilling. Men det er klart at det også vil være forskjeller i den enkelte elevs akkulturasjonsstrategi avhengig av andre faktorer, slik som for eksempel ønske om å kunne opprettholde en sosial posisjon.

En gruppe muslimske kvinnelige studenter på UiO ble intervjuet av Skah (2014), og ett av temaene var feminisme og rettigheter for kvinner. Respondentene til Skah oppgav at de var opptatt av feminisme, og at de som kvinner skulle ha like muligheter. De gav samtidig uttrykk for at de var opptatt av en feminisme som var kompatibel med Islam. De var like fullt skeptiske til en del av sakene som av den «vestlige» feminismen ble fremhevet som viktig. Respondentene til Skah var uenige i at det å være lettkledd var et uttrykk for frigjøring. De kjente seg heller ikke igjen i tankegangen om at menn og kvinner skulle være like på alle områder, de mente det var viktigere at det var likeverd. Vi ser altså at det er mulig å ha relativt like verdier rundt konseptet likestilling, men at det kan gi seg utslag i forskjellige sett av holdninger avhengig av kulturell bakgrunn.

En viktig ting å legge merke til når man ser på de utvalgte empiriske eksemplene, er at de er valgt ut fra forskjellige regioner, og fra forskjellige religioner. Dette er gjort for å vise at innad i gruppen vi skal analysere, er det ungdommer som har opprinnelse fra en hel rekke kulturelle bakgrunner. Når vi ser på begrepet demokratisk beredskap, er antakelsen vår at begrepet er utviklet i en gitt kulturell kontekst som kan skille seg fra den politiske kulturen innvandrerelever kan bli sosialisert inn i. Hvordan vi operasjonaliserer elever med innvandrerbakgrunn, vil bli gått nærmere inn på i metodekapitlet.

Det er altså en nærliggende antakelse at det vil kunne være forskjeller i normer, verdier og holdninger mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn. Vi vil i våre analyser forsøke å kartlegge hvilke forskjeller som eventuelt eksisterer, og hva som eventuelt synes å påvirke disse forskjellene.

3 Data og metode

Dette kapitlet vil begynne med en beskrivelse av datamaterialet vi vil benytte i våre analyser, samt en gjennomgang av utvalgsmetodene som ble brukt i ICCS-undersøkelsen. Deretter vil vi beskrive de forskjellige variablene vi vil bruke, både de avhengige og uavhengige, med respektive deskriptive data, før vi avslutningsvis vil gjennomgå de statistiske metodene vi benytter oss av i oppgaven.

Vi velger her å minne leseren på denne oppgavens tre forskningsspørsmål, før vi beskriver hvordan vi metodologisk har gått til verks for å besvare dem:

Forskningsspørsmål 1 (F1): Varierer graden av demokratisk beredskap mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn?

Forskningsspørsmål 2 (F2): I hvilken grad forklarer sosiale bakgrunnsfaktorer eventuelle forskjeller mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn?

Forskningsspørsmål 3 (F3): Påvirker bakgrunnsfaktorer graden av demokratisk beredskap forskjellig hos elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn?

Vi har hatt en deduktiv tilnærming til problemstillingen, der vi har startet med begrepet demokratisk beredskap. Det er dette teoretiske begrepet, i sammenheng med de andre teoretiske retningene vi har tatt utgangspunkt i, som har styrt forskningen.

3.1 Data

Vi har hentet våre data fra *International Civic and Citizenship Education Study 2009* [ICCS 2009]. Disse dataene er offentlig tilgjengelige og vi hentet dem fra undersøkelsens offisielle nettside⁵. Denne undersøkelsen er gjennomført av *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* [IEA], og er en internasjonal komparativ undersøkelse hvor Norge er ett av flere land som er med. Noen av hovedmålsettingene med undersøkelsen var å kartlegge kunnskaper og holdninger rundt spørsmål som omhandlet demokrati, politikk og samfunnsspørsmål.

⁵ <http://rms.iea-dpc.org/>, besøkt 29.02.2016.

Vi benytter oss av den norske delen av utvalget i vår oppgave. For at resultatene skulle være komparative på tvers av landegrensene, laget IEA en felles definisjon av populasjonen. For Norges del er populasjonen 8. og 9. klassinger i norsk skole⁶. I Norge deltok 126 skoler, og man endte da med N=3013 for 8. klasse og N=2926 for 9. klasse (Schulz, Ainley og Fraillon, 2011, s. 64). I våre undersøkelser slår vi sammen datasettene for 8. og 9. klasse og ender opp med et datasett med 5939 respondenter.

Datamaterialet vi benytter oss av er fra 2009 og temaene som er kartlagt i undersøkelsen handler om elevenes demokratiske kunnskaper, ferdigheter, verdipreferanser og holdninger. Firebaugh (2008) påpeker at egenskaper ved individene som holdninger og verdipreferanser, som i stor grad skapes kollektivt i samfunnet, er stabile over tid. Det er også grunn til å anta at disse vil ha forholdt seg relativt stabile siden undersøkelsen ble gjennomført. Vi mener derfor at våre analyser vil ha relevans også i dag, selv om det er flere år siden dataene ble samlet inn.

Datasettene er utarbeidet av en større internasjonal forskningsgruppe i regi av IEA, som gjennomførte pilottester for å sørge for å ivareta både indre og ytre validitet (Schulz et al., 2011). De har undersøkt de samme aspektene ved demokratisk kompetanse som ligger til grunn for det norske begrepet *demokratisk beredskap*. Begrepsvaliditeten vil derfor være svært god. Fordi utvalget består av et stort antall respondenter, kan vi også se på ganske marginale grupper uten at disse blir så små at det får negative konsekvenser for våre analyser.

3.1.1 Variabler

I denne delen vil vi gå gjennom de ulike variablene vi vil benytte i analysene. Dette innebærer en generell beskrivelse av hva de måler, samt hvordan variablene er konstruert. Vi vil først gjennomgå de avhengige variablene, som består av de ulike kjerneelementene som sammen konstituerer begrepet demokratisk beredskap. Deretter vil vi beskrive de uavhengige variablene, som består av våre to forklaringsvariabler og et sett med kontrollvariabler.

⁶ Norge skiller seg her fra resten av andre land som er med i ICCS, hvor det bare er 8. klassinger. Grunnen er at man ønsket å kunne sammenligne med CIVED-undersøkelsen fra 1999. I denne undersøkelsen var det en litt annen definisjon av populasjonen, noe som medførte at det i Norge i 1999 var 9. klassinger som hadde besvart undersøkelsen. Samiske skoler, spesialskoler og skoler med mindre enn fem elever i 8. klasse er ekskludert fra utvalget. Det er også en eksplisitt stratifisering som sørger for at en viss andel nynorsk skoler er med (Schulz et al., 2011)

Avhengige variabler

I denne oppgaven skal vi undersøke fire kjerneelementer ved demokratisk beredskap⁷, som beskrevet av Mikkelsen et al. (2011). Disse er operasjonalisert av IEA i forbindelse med ICCS-undersøkelsen (Schulz et al., 2011) og består av flere sammensatte indekser som til sammen måler demokratisk beredskap som en helhet.

Hver av de fire kjerneelementene av demokratisk beredskap består av flere underliggende elementer. I vår oppgave har vi begrenset oss til å dekke ett av disse underliggende elementene for hver av de fire kjerneelementene. Det er disse elementene vi bruker som avhengige variabler. Se *modell 3.1* for en oversikt over kjerneelementene av demokratisk beredskap og de ulike underliggende enkeltelementene vi har benyttet i analysene for å måle elevenes demokratiske beredskap.

Som vi så vidt er inne på både i metoddelen, og som vi drøfter i diskusjonsdelen, ville vi ved å velge andre underliggende elementer, som for eksempel holdninger til likestilling istedenfor tillit til samfunnets institusjoner, ha fått noe annerledes resultater⁸. Det viktigste når vi snakker om demokratisk beredskap er like fullt den helhetlige kompetansen, og våre analyser vil derfor være i stand til å belyse dette begrepet på en måte som gjør oss i stand til å besvare oppgavens problemstilling på en god måte.

Hver av de avhengige variablene vi benytter, med unntak av kunnskapsvariabelen, er konstruert av IEA ved hjelp av *Item Response Theory (IRT) - Weighted Likelihood Estimates* (Schulz et al., 2011)⁹. De har tatt utgangspunkt i tematisk beslektede spørsmål og konstruert en skala med et gjennomsnitt på 50 for alle landene samlet, med en standardfeil på 10. Desto høyere verdi det er på variablene, jo høyere tilslutning gir respondentene til verdien eller aktiviteten som variablene måler. Nedenfor vil vi beskrive variablene og vise spørsmålsformuleringene som ligger til grunn for disse, se tabeller 3.2-3.5.

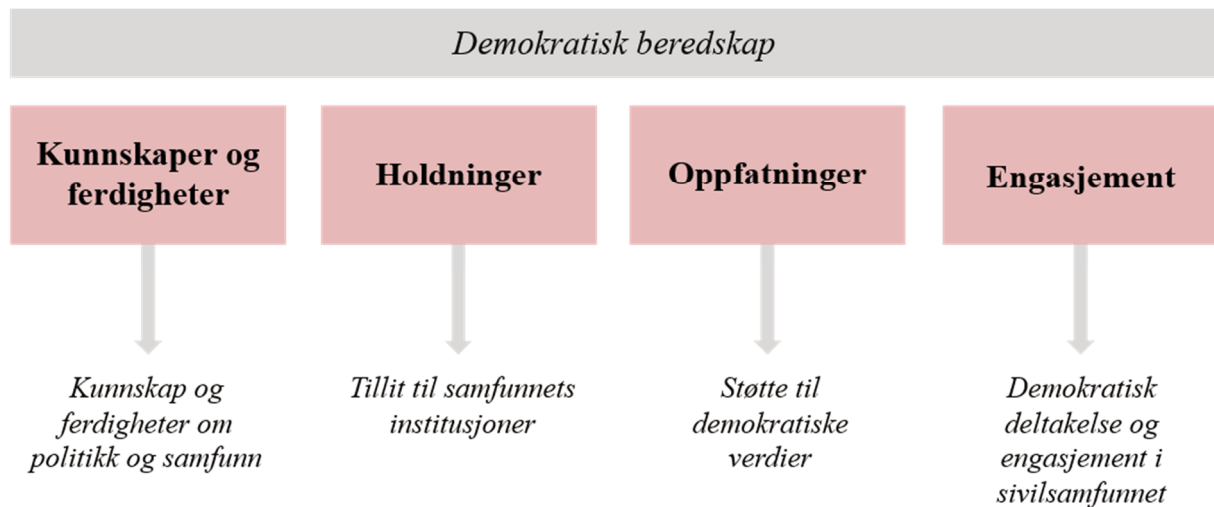
Samlevariablenes interne konsistens er målt ved bruk av Cronbachs alfa. Dette sier noe om hvor sterk sammenhengen mellom de ulike indikatorene i samlevariabelen er. Cronbachs alfa varierer fra 0 til 1, og i de fleste tilfeller bør den være over 0,7 for at det skal være tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2013).

⁷ Se *modell 2.1* for en visuell framstilling av begrepet demokratisk beredskap.

⁸ Se appendiks 1 for resultater av regresjonsanalyse med likestilling som avhengig variabel.

⁹ Se Den tekniske rapporten, kapittel 11 for en utførlig beskrivelse av prosedyrene.

Modell 3.1 – Kjerneelementene av demokratisk beredskap med underliggende enkeltelementer som måles i denne oppgaven.



Kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunn – PVCIV01-05

PVCIV-01-05 måler flere aspekter av den demokratiske beredskapen til elevene. Den er basert på svarene til elevene på en rekke kunnskapsspørsmål. Disse spørsmålene varierer i vanskelighetsgrad og måler således de forskjellige aspektene beskrevet tidligere i oppgaven som Blooms taksonomi (Bloom et al., 1956). Denne skiller mellom forskjellige nivåer fra enkel faktakunnskap til evne til resonnement og syntese. Rangeringen av vanskelighetsgraden til spørsmålene ble ikke gjort på bakgrunn av et teoretisk rammeverk, men empirisk ved hjelp av Rasch-modellering¹⁰. Denne variabelen måler derfor både kunnskapsdelen og ferdighetsdelen som er en del av elevenes demokratiske beredskap. Undersøkelsen hadde 79 spørsmål, der 73 var flervalgsspørsmål og seks var åpne spørsmål. Spørsmålene var inndelt slik at 25 % av dem var ment å måle kunnskaper og 75 % var ment å måle elevenes evner til resonnement og analyse, eller det vi i oppgaven refererer til som ferdigheter (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr og Losito, 2010).

Av effektivitetshensyn ble hver respondent kun stilt 30 spørsmål. Spørsmålene ble tilfeldig fordelt, så man kan benytte seg av metoder for imputering av plausible verdier for de spørsmål hvor respondenten ikke har svart. Denne prosessen ble gjennomført fem ganger, og i våre analyser benytter vi et gjennomsnitt av resultatene av disse fem imputeringene. Denne

¹⁰ Se Schulz et al. (2011), kapittel 11 for en utførlig beskrivelse av denne metoden.

indeksen er standardisert til å ha en gjennomsnittsverdi på 500 og en standardfeil på 100 for hele det internasjonale utvalget (Schulz et al., 2011, s. 18, samt kapittel 11).

Det kan være vanskelig å se utfra en tilsynelatende arbitrær tallverdi om en enkeltrespondent scorer høyt eller lavt på henholdsvis kunnskaper og ferdigheter. På bakgrunn av Rasch-modelleringen har de delt inn respondentene i tre mestringsnivåer. Scorer respondentene lavere enn 395 poeng var respondentene under kunnskapsnivået undersøkelsen var konstruert for å måle. Nivå en består av elever mellom 395 og 479 poeng. Nivå to er fra 480 til 563 og nivå 3 er over 563 (Schulz et al., 2009, 2011). Disse nivåene beskriver et hierarki som beveger seg fra enkle kunnskaper til sofistikert evne til kognitiv refleksjon, ikke ulikt taksonomien til Bloom (Bloom et al., 1956). Denne variabelen kan derfor hevdes å måle både ulike kunnskaps- og ferdighetsnivåer, som beskrevet i Blooms taksonomi, og i forlengelsen av dette, flere av de forskjellige taksonomiske kompetansemålene benyttet i norsk læreplanverk.

Se *tabell 3.5* for deskriptive data for det norske utvalget.

Tillit samfunnets institusjoner – INTRUST

Variabelen INTRUST måler elevenes tillit til demokratiske og politiske institusjoner i Norge. Dette er et svært vesentlig aspekt ved demokratisk beredskap som en helhetlig kompetanse, fordi denne variabelen er konstruert for å være et mål på det politiske systemets legitimitet i populasjonen (Mikkelsen et al., 2011). Det er en viktig del av skolens sosialiserende funksjon å sikre oppslutning til den norske politiske kulturen og det politiske systemet (Koritzinsky, 2012). Selv om det hadde vært mulig å benytte andre indikatorer for å måle elevenes holdninger, som for eksempel holdninger til likestilling eller etniske minoriteter, velger vi likevel å fokusere på elevenes tillit til samfunnets institusjoner, idet vi mener den måler et bredere og mer generelt aspekt ved elevenes holdninger. Se imidlertid *vedlegg 1* for resultater knyttet til holdninger til likestilling og kvinners rettigheter.

I det norske utvalget hadde denne indeksen en Cronbachs alfa på 0,85. Se *tabell 3.2* for spørsmålsformuleringer for variabelen INTRUST. Se *tabell 3.5* for deskriptive data for det norske utvalget.

Tabell 3.2 – Spørsmålsformuleringer – Tillit til samfunnets institusjoner

Tillit til samfunnets institusjoner	<i>Hvor mye syns du at du kan stole på hver av de følgende institusjonene? Svaralternativene gikk fra «Fullstendig» til «Ikke i det hele tatt»</i>
IS2P27A	1 Den norske regjeringen
IS2P27B	2 Kommune- eller bystyret der eleven bor
IS2P27C	3 Rettsvesenet
IS2P27D	4 Politiet
IS2P27E	5 Politiske partier
IS2P27F	6 Stortinget

(Mikkelsen et al., 2011)

Støtte for demokratiske verdier – DEMVAL

Variabelen DEMVAL måler hvorvidt respondentene har høy eller lav tilslutning til demokratiske verdier. I det norske utvalget hadde denne indeksen en Cronbachs alfa på 0,71. Denne variabelen gir et godt uttrykk for kjerneelementet oppfatninger i demokratisk beredskap.

Se tabell 3.3 for spørsmålsformuleringer for variabelen DEMVAL. Se tabell 3.5 for deskriptive data for det norske utvalget.

Tabell 3.3 – Spørsmålsformuleringer – Støtte til demokratiske verdier og holdninger

Støtte til demokratiske verdier	<i>Eleven ble bedt om å ta stilling til følgende fem påstander ved å krysse av for «Svært enig» til «Svært uenig»</i>
IS2P20A	1 Alle bør ha rett til å uttrykke sine meninger fritt
IS2P20E	2 Alle menneskers sosiale og politiske rettigheter bør respekteres
IS2P20F	3 Alle borgere bør ha rett til fritt å velge sine ledere
IS2P20H	4 Folk bør alltid fritt kunne kritisere myndighetene offentlig
IS2P20I	5 Folk bør kunne protestere hvis de mener en lov er urettferdig

(Mikkelsen et al., 2011)

Demokratisk deltakelse og engasjement i sivilsamfunnet – PARTCOM

PARTCOM måler i hvilken stor grad respondentene har deltatt aktivt i forskjellige grupper som på forskjellige måter legger til rette for demokratisk deltakelse i sivilsamfunnet. Den er således et bredt og godt mål på elevenes faktiske engasjement.

I det norske utvalget hadde denne indeksen en Cronbachs alfa på 0,75. Se *tabell 3.4* for spørsmålsformuleringer for variabelen PARTCOM. Se *tabell 3.5* for deskriptive data for det norske utvalget.

Tabell 3.4 – Spørsmålsformuleringer – Deltakelse i sivilsamfunnet.

Demokratisk deltakelse og engasjement i sivilsamfunnet	<i>Elevene ble spurt om de noen gang har vært med i aktiviteter i følgende organisasjoner, klubber eller grupper, med følgende svaralternativer: "Ja, i løpet av de siste 12 måneder"; "Ja, for mer enn et år siden"; "Nei, jeg har aldri gjort dette".</i>	
<i>IS2P14A</i>	1	Politisk ungdomsorganisasjon
<i>IS2P14B</i>	2	Miljøorganisasjon
<i>IS2P14C</i>	3	Menneskerettsorganisasjon
<i>IS2P14D</i>	4	Organisasjon som bidrar i lokalsamfunnet
<i>IS2P14E</i>	5	Veldedig organisasjon
<i>IS2P14F</i>	6	Religiøs eller etnisk organisasjon
<i>IS2P14H</i>	7	Gruppe eller organisasjon for en bestemt sak

(Mikkelsen et al., 2011)

Tabell 3.5 – Deskriptiv statistikk for de avhengige variablene.

Avhengige variabler	N	Gj.snitt	Min.	Maks.	Std.avvik.
PVCIV01-05 - Kunnskaper om politikk og samfunn	5939	526,27	143,59	883,86	100,55
INTRUST – Tillit til samfunnets institusjoner	5597	52,47	20,21	77,35	9,11
DEMVAL - Støtte for demokratiske verdier	5759	50,42	12,34	67,34	10,22
PARTCOM - Deltakelse og engasjement i sivilsamfunnet	5813	48,35	38,68	86,34	9,15

Uavhengige variabler

De uavhengige variablene i analysene våre vil bestå av to forklaringsvariabler samt flere kontrollvariabler. Forklaringsvariablene (*innvandrerbakgrunn*) vil være de variablene vi primært ønsker å belyse i denne oppgaven, mens kontrollvariablene vil benyttes for undersøke om det finnes mellomliggende sammenhenger mellom innvandrerbakgrunn og graden av demokratisk beredskap. I tillegg vil vi se på de substansielle effektene kontrollvariablene individuelt og i fellesskap har på de avhengige variablene våre, og hvorvidt disse har ulik påvirkningskraft på elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Både forklarings- og kontrollvariablene vil være de samme i alle analysene vi gjennomfører i denne oppgaven.

Forklaringsvariabel:

Som beskrevet tidligere har vi en antakelse om at det vil kunne være noen forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn når vi ser på grad av demokratisk beredskap. Vi gjør derfor følgende operasjonaliseringer i våre analyser:

1. *Førstegenerasjonsinnvandrere* (N = 275) er en dikotom variabel der 1 tilsvarer de av respondentene som oppgir å ha blitt født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre.
2. *Andre generasjonsinnvandrere* (N = 315) er en dikotom variabel der 1 tilsvarer de av respondentene som oppgir å ha blitt født i Norge med to utenlandskfødte foreldre.

Elever uten innvandrerbakgrunn vil være referansekategorien i alle våre analyser.

Det er mulig å se på hele innvandrerpopulasjonen, definert som både de som selv har innvandret og deres etterkommere under ett. Kaya (2014), som har intervjuet elever med innvandrerbakgrunn fra Midtøsten, Nord-Afrika og Sør-Asia, skriver at «Det jeg finner tankevekkende er at selv om mange av mine intervjuobjekter er født og oppvokst i Norge og har gått på norske skoler der de har fått formidlet norske ideer og verdier, likevel identifiserer seg mer med foreldrenes hjemlandsverdier» (s. 172). Mohn (2010) viser også til at barn av innvandrere for innvandrergrupper fra noen land har en større tendens til å gifte seg med noen fra sin egen kulturelle bakgrunn enn foreldrene.

Når man ser på forskningen på politisk sosialisering, ser vi at familien er en sterk påvirkningsfaktor på ulike indikatorer for demokratisk beredskap. På en del områder kan de kulturelle verdiene fra foreldres hjemland derfor ha en innvirkning på holdningene til andregenerasjonsinnvandrere. Om dette stemmer, vil man kunne få gode analyseresultater ved å se på gruppene under ett.

Brunborg (2013) skriver like fullt i forbindelse med Statistisk sentralbyrå [SSB] sine befolkningsframskrivninger at barn av innvandrere på en del indikatorer har mer til felles med resten av befolkningen enn med innvandrere for øvrig. SSB opererer med to grupper blant annet i sine befolkningsframskrivninger (Brunborg, 2013): *utenlandskfødte med to utenlandskfødte foreldre* og *norskfødte med to utenlandskfødte foreldre*.

Dzamarija (2014) skriver også at «De to gruppene har etter hvert blitt relativt forskjellige, og det [er] derfor ikke hensiktsmessig å fortsette å betrakte dem under ett i statistikk om demografi og levekår» (s. 51). Dette er en beskrivelse som også passer godt overens med funnene i denne oppgaven, og i analysene våre vil vi derfor se på gruppene første- og andregenerasjonsinnvandrere hver for seg.

SSB differansierer ofte innvandrergruppen ved å se på landbakgrunn i sine rapporter om innvandring og innvandrerbefolkningen (Brunborg, 2013). Også innvandringsårsak kan legges til grunn når man gjør slike analyser¹¹. Med våre tilgjengelige data har vi likevel ikke mulighet til å gjøre slike videre differansieringer innad i elevgruppene med innvandrerbakgrunn. Dette kan hevdes å være en svakhet fordi dette gir oss heterogene innvandrergrupper, noe som kan medføre at vi får lavere grad av presisjon i henhold til hvem vi faktisk snakker om når vi studerer elever med innvandrerbakgrunn.

På den annen side er det slik Zigmund Bauman skriver, nemlig at «Alle samfunn skaper fremmede, [...] og skaper dem på sin egen uforenlige måte» (i Alghasi, Fangen og Frønes, 2006, s. 18). Alghasi et al. (2006) viser videre til de likelydende kulturelle vanskelighetene informanter fra land så forskjellige som Makedonia, Tyskland, Somalia og Uruguay opplevde når de av forskjellige årsaker flyttet til Norge. Når vi tar utgangspunkt i begrepet demokratisk beredskap, og hevder at dette er nært knyttet opp mot det norske læreplanverket, anser vi derfor heller ikke landbakgrunn eller innvandringsårsak som relevante når vi skal gjøre våre analyser. For å besvare denne oppgavens problemstilling er det derfor nødvendig å ha den

¹¹ Se for eksempel FAFO (2015) eller Stambøl (2013) for slike data.

inndelingen vi har, altså at vi ser på innvandrerelevane samlet uavhengig av landbakgrunn og innvandringsårsak.

Kontrollvariabler:

Tidligere studier som har benyttet ICCS-undersøkelsen har benyttet en sammenslått indeks for å måle sosio-økonomiske og kulturelle bakgrunnsfaktorer, basert på variablene for utdanningsbakgrunn- og yrkesstatus for foreldrene, samt antall bøker i hjemmet. I vår studie mener vi det er mer fordelaktig å benytte disse variablene hver for seg. For det første, på basis av det teoretiske rammeverket ønsker vi å se på de tre ulike målene for sosio-økonomisk status uavhengig av hverandre i våre analyser. For det andre viser den tekniske rapporten til en lav Cronbachs alfa for denne indeksen (0,57) i det norske datamaterialet (Schulz et al., 2011, s. 194). Dette innebærer at innholdsvaliditeten er relativt lav mellom disse variablene i det norske utvalget (Ringdal, 2013). De tre variablene vil derfor gi en bedre virkelighetsbeskrivelse benyttet hver for seg.

HISEI: Høyeste yrkesstatus hos forelder

Denne variabelen måler yrkesstatus hos foreldre. Elevene har svart på åpne spørsmål om hva foreldrene jobber med. Disse svarene er deretter omkodet etter standarden «International Socioeconomic Index of Occupational Status», eller *ISEI*. Variabelen HISEI tilsvarende verdien til den av foreldrene med høyest verdi på denne skalaen (Schulz et al., 2011).

Dette er en kontinuerlig skala. Ganzeboom, Graf og Treiman (1992), som utviklet denne skalaen, oppgir to årsaker til at det er en fordel å benytte en kontinuerlig skala for å måle yrkesstatus. Den ene er av en teknisk art og innebærer at multivariate analyser forenkles sammenlignet med å benytte en kategorisk inndeling. Den andre er av en mer substansiell art: De hevder at i kategoriske inndelinger vil mange aspekter av klassebegrepet fanges opp i hver kategori, og ikke kun yrkesstatus. Gjennom en kontinuerlig inndeling vil man få en mer endimensjonal måling av yrkesstatus alene. Denne indeksen er konstruert på en slik måte at den legger mest vekt på den økonomiske gevinsten av yrket, og måler dermed noe annet enn for eksempel utdanningslengde (Ganzeboom et al., 1992), selv om det kan være fare for kollinearitet mellom dem. I vårt datasett finner vi at kollineariteten mellom PAREDYRS og HISEI er moderat (Pearsons $R=0,40$), men ikke så høy at det bryter med forutsetningene for lineær regresjon (Skog, 2013).

PAREDYRS: Høyeste utdanningsstatus hos forelder

PAREDYRS er en kontinuerlig variabel som måler antall år med utdanning til den av foreldrene som har lengst utdanning. Den er omkodet til tallverdier på bakgrunn av elevenes svar på hvilken utdanning foreldrene har, og har verdiene 2, 6, 9, 12, 14 og 16 år. Ettersom denne variabelen baserer seg på elevenes svar på hvilken utdanning foreldrene har er det fare for målefeil, men vi antar at disse vil være tilfeldig fordelt. Dette vil kunne føre til at vi får for lav verdi på disse regresjonskoeffisientene (Skog, 2013), men vi regner ikke med at dette vil medføre særskilte utfordringer for våre analyser.

BOKER: Antall bøker i hjemmet

Variabelen BOKER er basert på elevenes svar på et spørsmål om hvor mange bøker de har i hjemmet (HOMELIT). De hadde seks svaralternativer, fra 0-10 og opp til over 500. Også dette er et mål som har et absolutt nullpunkt, og derfor egner seg til å se på som en kontinuerlig variabel. Vi omkodet derfor variabelen til tallverdier basert på hver av kategoriene, slik at tallverdien i for eksempel kategorien 0-10 ble 5, mens den øverste kategorien, over 500, ble tilskrevet verdien 750. Vi delte deretter alle tallene på 100, slik at vi fikk en skala fra 0,05 til 7,5. IEA benyttet samme omregningsmetode i en del av analysene i den internasjonale rapporten (Schulz et al., 2011). Også her er det elevenes svar som ligger til grunn, og vi må anta at dette også her kan føre til målefeil. Likevel regner vi med at dette ikke vil være et problem for våre analyser, siden vi også her antar at målefeilene vil være tilfeldig fordelt.

Spraak hjemme: Hvorvidt eleven benytter norsk eller annet språk i hjemmet

Dette er en dikotom variabel basert på spørsmålet hvilket språk snakkes det i hjemmet mesteparten av tiden. Alternativene var *Norsk* (=0) og *Annet språk* (=1).

POLDISC: I hvilken grad eleven diskuterer politikk med familie og venner

Denne variabelen er en indeks konstruert på basis av fire spørsmål knyttet til elevenes sosiale kapital. Den tar utgangspunkt i hvilken grad eleven snakker om politikk eller samfunnsspørsmål med foreldre og venner, og har et gjennomsnitt på 50 og en standardfeil på 10 for hele undersøkelsens utvalg, på lik linje med flere av de avhengige variablene våre (Schulz et al., 2011, s. 167).

I det norske utvalget er Cronbachs alpha på 0,80 (Schulz et al., 2011, s. 166). Se *tabell 3.6* for deskriptive data for det norske utvalget.

Tabell 3.6 – Deskriptiv statistikk for de uavhengige variablene.

Uavhengige variabler	N	Gj.snitt	Min.	Maks.	Std. avvik
Førstegenerasjonsinnvandrere = 1	5749	0,05	0,00	1,00	0,21
Andre generasjonsinnvandrere = 1	5749	0,05	0,00	1,00	0,23
Høyeste utdanningsstatus foreldre	5611	14,43	2,00	16,00	2,07
Høyeste yrkesstatus foreldre	5700	55,62	16,00	90,00	16,10
Antall bøker i hjemmet	5783	2,11	0,05	7,50	2,21
Diskusjon av politikk og samfunnsproblemer	5831	48,94	32,62	82,96	10,25
Språk i hjemmet (andre enn norsk = 1)	5826	0,09	0,00	1,00	0,28

3.2 Statistisk metode

I denne oppgaven ønsker vi å undersøke om det er forskjeller i oppnådd score mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn på de ulike indikatorene for demokratisk beredskap. I tillegg ønsker vi å kontrollere for bakgrunnsfaktorer, som sosio-økonomisk status, sosial kapital og språk. Ytterligere vil vi ha med samspillsledd for å kunne undersøke om det finnes samspillseffekter, altså om bakgrunnsfaktorene påvirker elever med og uten innvandrerbakgrunn ulikt.

Nedenfor vil vi beskrive vår statistiske metode, lineær regresjonsanalyse, og beskrive hvordan de fire hovedmodellene våre, knyttet til hvert av de fire kjerneelementene vi ønsker å analysere i oppgaven, er bygd opp og hvordan de skal leses. I tillegg beskriver vi hvordan modellene er lagt opp for å besvare de tre forskningsspørsmålene i oppgaven.

3.2.1 Lineær regresjonsanalyse (OLS)

Til denne oppgavens formål er regresjonsanalyse et godt skikket statistisk verktøy, og vi vil benytte oss av såkalt minste kvadratsums metode (OLS) lineær regresjonsanalyse. Hensikten med regresjonsanalyse er å «[...] undersøke hvorvidt og i hvilken grad én eller et sett med variabler er årsak(er) til en annen variabel, nemlig den avhengige variabelen» (Skog, 2013, s. 214). I motsetning til en korrelasjonsanalyse er den asymmetrisk og skiller mellom den avhengige og de uavhengige variablene i analysene. I tillegg gir regresjonsanalyse muligheten til å kontrollere for bakgrunnsfaktorer, som gjør det mulig å undersøke hvordan disse påvirker elevenes demokratiske beredskap.

Minste kvadratsums metode har følgende generelle formel:

$$Y = b_0 + \beta_1 * X_1 + \beta_n * X_n + \varepsilon_n$$

Y er i dette tilfellet verdien på den avhengige variabelen, b_0 er konstantleddet, b_1 er koeffisienten på variabelen X_1 når man kontrollerer for de andre uavhengige variablene. Dette innebærer at for hver trinnvise økning i X_1 vil Y øke med β_1 . Vi kan dermed måle en eller flere uavhengige variablers effekt på den avhengige variabelen i analysene gjennom regresjonskoeffisientene, som viser effekten av én trinnvis økning i den uavhengige variabelen på den avhengige variabelen. Restleddet (ε) er den sanne verdien på differansen mellom observert og predikert Y -verdi (Skog, 2013).

Beskrivelse av modellene

For å besvare våre tre forskningsspørsmål vil vi benytte tre hovedmodeller. I *forskningsspørsmål 1* ønsker kun å se på hvorvidt det er forskjeller. Dette kan beskrives med følgende ligning:

$$Y = b_0 + \beta_1 1. gen + \beta_2 2. gen + \varepsilon$$

I denne ligningen er b_0 konstantleddet, altså verdien på den avhengige variabelen for respondentene som har verdien 0 på de uavhengige variablene. Koeffisienten β_1 viser hvor mye høyere eller lavere førstegenerasjonsinnvandrerelevener scorer enn elevene uten

innvandrerbakgrunn, mens koeffisienten β_2 viser hvor mye høyere eller lavere andregenerasjonsinnvandrerelevne scorer enn elevene uten innvandrerbakgrunn.

I *forskningsspørsmål 2* tar vi med sosiale bakgrunnsfaktorer for å undersøke hvorvidt disse påvirker en eventuell variasjon i demokratisk beredskap mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Dette kan beskrives på følgende måte:

$$Y = b_0 + \beta_1 1. gen + \beta_2 2. gen + \beta_3 utd. b. \dots + \beta_7 språk + \varepsilon$$

Denne regresjonsligningen er lik den vi legger for å besvare *F1*, men denne tar med de fem kontrollvariablene – foreldrenes utdanningsstatus, foreldrenes yrkesstatus, antall bøker i hjemmet, diskusjon av politikk og språk i hjemmet – beskrevet som $\beta_3 utd. b. \dots + \beta_7 språk$. Dette gir oss mulighet til å se på effekten for hver enkelt av koeffisientene, kontrollert for de variablene vi inkluderer i analysene. Vi sammenligner altså første- og andregenerasjonsinnvandrere og elever uten innvandrerbakgrunn med lik sosial bakgrunn, og isolerer dermed effekten av å være innvandrer. Siden vi i utgangspunktet er interesserte i forskjellene mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn, er det koeffisientene til β_1 og β_2 som er de mest interessante.

I *forskningsspørsmål 3* ser vi på hvorvidt bakgrunnsfaktorene har en forskjellig innvirkning på elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Koeffisientene til kontrollvariablene vil ikke kunne fortelle oss noe om effektstyrken av for eksempel foreldrenes utdanningsbakgrunn på de to elevgruppene med innvandrerbakgrunn spesifikt. De oppgir kun effekten for utvalget som helhet. Derfor vil vi benytte oss av statistisk interaksjon, eller samspill, i analysene. Her ønsker vi å undersøke om bakgrunnsfaktorene vi har med i analysene påvirker de ulike gruppene forskjellig. Ligningen inkludert samspillsleddene kan skrives på denne måten:

$$Y = b_0 + \beta_1 1. gen + \beta_2 2. gen + \beta_3 utd. b + \beta_4 1. gen * utd. b + \beta_5 2. gen * utd. b + \dots \\ + \beta_{15} språk + \beta_{16} 1. gen * språk + \beta_{17} 2. gen * språk + \varepsilon$$

Også her er ligningen lik de to foregående, men vi har her tilføyd samspillsledd både for elevene med første- og andregenerasjonsinnvandrerbakgrunn.

Samspillsleddene er konstruert ved å multiplisere variabel A med variabel B. Dersom $A = 1$ og $B = 1$ vil samspillsvariabelen C fortsatt inneha verdien 1 i datasettet. På den annen side, dersom $A = 1$ og $B = 0$, vil den nye samspillsvariabelen, C, bli 0 (Skog, 2013). Siden både koeffisientene for første- og andregenerasjonsinnvandrerne er dikotome variabler, vil samspillsleddene i våre analyser alltid være lik enten 0 eller den verdien som variabelen samspillsleddet inngår i opprinnelig hadde. Dette betyr for eksempel at $\beta_4 1. gen * utd. b$ enten vil være 0 dersom respondenten ikke er førstegenerasjonsinnvandrer, eller ha verdien av foreldrenes utdanningsbakgrunn dersom eleven har førstegenerasjonsinnvandrerbakgrunn.

Gjennom å benytte oss av samspillsledd vil vi derfor kunne finne ut om bakgrunnsfaktorene i analysene påvirker de ulike gruppene på forskjellig måte. Dersom en samspillsvariabel er statistisk signifikant, vil dette bety at det er en samspillseffekt. Denne legges additivt til regresjonskoeffisienten for den aktuelle variabelen vi analyserer. Dette vil kunne gi oss informasjon om hvordan bakgrunnsfaktorene i analysene påvirker den demokratiske beredskapen til elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn forskjellig.

Signifikanssannsynlighet og forklart variasjon

Regresjonsanalysen rapporterer også en testobservator (t-verdi). Denne testobservatoren beregnes ved å dele regresjonskoeffisientene på standardfeilen til regresjonskoeffisientene:

$$t = \frac{\beta_1}{SE(\beta_1)}$$

Denne kan omregnes til en signifikanssannsynlighet, kalt p -verdi. I våre analyser vil vi forholde oss til et signifikansnivå på 5 prosent ($p < 0,05$) eller lavere. Dette innebærer at det er mindre enn 5 prosent sannsynlighet for å få et signifikant funn, gitt at det ikke er noen sammenheng i populasjonen. Samtidig betyr det at 5 prosent av funnene vil være signifikante selv om dette ikke er reelt i populasjonen, det som kalles type I-feil, nemlig at «[...] det i realiteten *ikke* finnes noen effekt [...], men man trekker feilaktig den konklusjonen at det er en effekt» (Skog, 2013, s. 103).

I våre analyser har vi samlet sett 204 regresjonskoeffisienter. Under et hypotetisk scenario hvor det ikke er noen sammenheng i populasjonen, vil det si at ved et signifikansnivå på 5 prosent vil rundt 10 av disse koeffisientene være signifikante – selv om det ikke er noen sammenheng i populasjonene. Derfor er det viktig at vi ser på helheten i våre analyser, heller enn å fokusere for mye på enkeltkoeffisientene.

I tillegg rapporteres R²-verdien, som viser den prosentvise variasjonen i de avhengige variablene som kan forklares med de uavhengige variablene i modellene (Skog, 2013). Vi vil ikke legge for stor vekt på dette målet, av den grunn at vi primært ønsker å se på forskjeller mellom grupper. R²-verdien er likevel av interesse for å kunne se hvor stor del av variasjonen i elevenes demokratiske beredskap som forklares av bakgrunnsfaktorene vi har valgt å inkludere i våre analyser.

3.2.2 Gjennomføring av analysene

Som beskrevet tidligere bruker vi ICCS-data fra 2009. På grunn av utvalgsmetodikken benyttet av IEA i datainhentingsprosessen må vi bruke forskjellige former for vekting i analysene for å sikre at resultatene blir korrekte.

Det er utviklet en vektingsvariabel som hensynstar elevenes sannsynlighet for å være med i utvalget, basert på utvalgssannsynligheten til den enkelte klasse, skole og stratum den enkelte elev befinner seg i (Schulz et al., 2011, s. 73). Denne må benyttes i analysene for å få riktige gjennomsnitt. I tillegg benytter vi oss av en metodikk som heter *jackknife repeated replication* (JRR)¹². Dette gjør vi fordi de normale forutsetningene som ligger til grunn for utregning av standardfeil brytes når vi benytter oss av klaseutvalg. Om vi benyttet oss av normal regresjonsanalyse (OLS) uten å ta hensyn til utvalgsmetoden, ville vi fått for små standardfeil. Vi ville derfor kanskje funnet signifikante resultater som reelt sett ikke er generaliserbare til populasjonen (Schulz et al., 2011).

Vi vil derfor benytte oss av IEA sin tilleggsmodul for SPSS, IDB Analyzer (v. 3.2.10), i våre analyser, noe som er anbefalt i den tekniske rapporten til ICCS-undersøkelsen (Schulz et al., 2011). Denne modulen ivaretar alle de nødvendige vektningene som kreves for å tilfredsstillende forutsetningene for lineær regresjon ved klaseutvalg, ved å lage makroer som benyttes direkte i SPSS.

¹² Se Schulz et al., 2011, kapittel 13 for en teknisk beskrivelse av denne teknikken.

Vi vil i oppgaven vår benytte SPSS 22 når vi bearbeider og klargjør datasettet for våre analyser. Deretter vil vi bruke IDB Analyser for å lage makroer for regresjonsanalysene våre som kjøres i SPSS. Syntaksfilene fra våre kjøring i SPSS vil ligge vedlagt i denne oppgavens *vedlegg 2-4*.

4 Analyser og resultater

I dette kapitlet vil vi presentere våre analyser og tolke resultatene for de forskjellige kjerneelementene av demokratisk beredskap. Det er, som nevnt i kapitlet om variabler, en avhengig variabel for hvert av elementene som i fellesskap konstituerer elevenes demokratiske beredskap som en helhetlig kompetanse. Hver av tabellene består av 8 modeller som søker å belyse de tre forskningsspørsmålene i oppgaven. *Modell 1* belyser forskningsspørsmål 1, hvorvidt det er forskjell mellom elevene med innvandrerbakgrunn og elevene uten innvandrerbakgrunn. *Modell 2-8* vil besvare forskningsspørsmål 2 og 3, altså hva som eventuelt påvirker forskjellene i elevenes demokratiske beredskap og hvorvidt disse har ulik påvirkningskraft på elevene med og uten innvandrerbakgrunn.

Innledningsvis vil vi ha en detaljert gjennomgang av de fire tabellene. Som nevnt i metodekapitlet vil det med så mange variabler og koeffisienter, selv med et signifikansnivå på 5 %, være sannsynlig at det oppstår type I-feil; det bør derfor utøves forsiktighet med å legge for stor betydning på enkeltkoeffisienter. Av den grunn har vi avslutningsvis oppsummert alle funnene skjematisk, i *tabell 4.5*, der vi mer substansielt ser på de generelle trendene i datamaterialet.

4.1 Kunnskaper og ferdigheter

Tabell 4.1 – Lineære regresjonsanalyser av kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunnsspørsmål.

Kunnskaper og ferdigheter	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
Konstant	535,07*** (3,20)	303,40*** (13,44)	340,48*** (13,26)	436,80*** (6,57)	512,03*** (3,42)	420,09*** (9,48)	535,82*** (3,17)	292,22*** (13,68)
1. generasjons¹	-83,07*** (6,96)	-48,36*** (12,49)	16,23 (30,22)	-46,64* (18,16)	-65,13*** (8,40)	14,63 (41,67)	-74,62*** (16,97)	25,37 (63,90)
2. generasjons²	-34,52*** (5,88)	-8,62 (8,31)	90,95** (27,85)	-17,67 (16,38)	-29,38*** (6,46)	57,85 (40,52)	-21,45* (9,59)	107,46* (51,24)
Utdanningsstatus foreldre ³		5,72*** (0,68)	13,65*** (0,93)					6,52*** (0,77)
Samspill ⁴ : 1. gen.			-6,24** (2,21)					-2,20 (3,27)
2. gen.			-8,37*** (2,15)					-6,95* (3,00)
Yrkesstatus foreldre ⁵		1,16*** (0,10)		1,79*** (0,11)				1,09*** (0,11)
Samspill: 1. gen.				-0,24 (0,39)				0,38 (0,44)
2. gen.				0,01 (0,34)				0,53 (0,43)
Antall bøker i hjemmet ⁶		7,15*** (0,59)			11,19*** (0,84)			7,19*** (0,64)
Samspill: 1. gen.					-7,14 (3,78)			-6,71 (4,22)
2. gen.					6,91* (3,33)			8,04* (3,49)
Diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål ⁷		1,52*** (0,15)				2,39*** (0,19)		1,59*** (0,16)
Samspill: 1. gen.						14,63 (41,67)		-0,87 (0,76)
2. gen.						57,85 (40,52)		-1,03 (0,77)
Språk i hjemmet ⁸		-12,76 (10,06)					-34,73 (18,31)	-6,24 (16,02)
Samspill: 1. gen.							24,29 (24,99)	-12,08 (26,54)
2. gen.							13,07 (20,87)	-7,58 (20,20)
R ²	0,04	0,19	0,10	0,11	0,10	0,09	0,04	0,19
N	5749	5206	5486	5576	5651	5699	5700	5206

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

¹ Elever født i utlandet med to foreldre født i utlandet = 1

² Elever født i Norge med to foreldre født i utlandet = 1

³ Høyeste utdanningsstatus hos foreldre målt i antall år

⁴ Samspillsvariabler for henholdsvis første- og andregenerasjonsinnvandrelever

⁵ Høyeste yrkesstatus hos foreldre omkodet til en skala hvor 90 er høyeste verdi og referanseverdi er 16

⁶ Antall bøker i hjemmet, referanseverdi er 0,05 (tilsvarende mellom 0 og 10 bøker i hjemmet)

⁷ Hvorvidt eleven diskuterer politikk og samfunnsspørsmål, referanseverdi er 32,62 og maksimumsverdien er 82,96

⁸ Hvilket språk elevene snakker i hjemmet. Annet språk enn norsk = 1

Modell 1 svarer på forskningsspørsmål 1. Vi ser av modellen at både første- og andregenerasjonselever scorer signifikant lavere enn elevene uten innvandrerbakgrunn med henholdsvis -83,07 og -34,52 ($p < 0,001$). Dette innebærer at de to gruppene av elever med innvandrerbakgrunn oppnår lavere score på spørsmål knyttet til kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunn enn elever uten innvandrerbakgrunn.

Konstantleddet, som viser gjennomsnittlig score for respondentene som oppgir 0 på de uavhengige variablene, som i dette tilfellet er gjennomsnittlig score for elever uten innvandrerbakgrunn, er på 535,07. Ved å trekke fra koeffisienten for førstegenerasjonsinnvandrere, finner vi at disse i gjennomsnitt kun scorer 452, mens gruppen med andregenerasjonsinnvandrere scorer 500,55. Modellen viser markante forskjeller mellom elever uten innvandrerbakgrunn og de to gruppene med innvandrerelevener når det angår kunnskaper om politikk og samfunnsspørsmål. Modellens forklarte varians (R^2) er på 0,04. Det innebærer at variablene for de to elevgruppene med innvandrerbakgrunn forklarer 4 % av modellens variasjon i kunnskaper og ferdigheter innen politikk og samfunnsspørsmål.

I *modell 2* inkluderer vi variabler som kan forklare sammenhengen mellom innvandrerbakgrunn og kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunn. Det er for å besvare forskningsspørsmål 2, hvorvidt bakgrunnsfaktorene forklarer eventuelle forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Her har vi lagt til kontrollvariabler for bakgrunnsfaktorer som sosio-økonomisk bakgrunn, sosial kapital og språk.

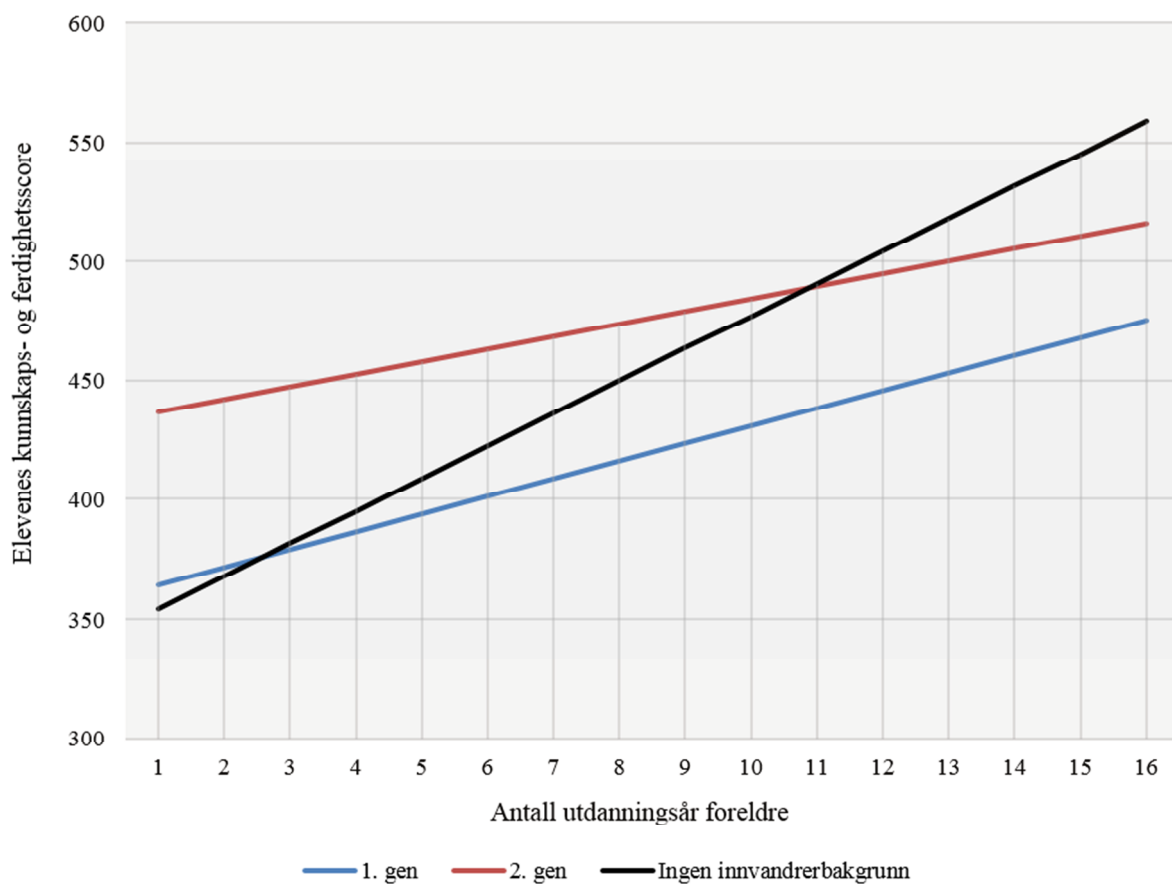
Variablene for de to elevgruppene med innvandrerbakgrunn viser nå at forskjellen har blitt mindre sammenlignet med *modell 1*. For førstegenerasjonselevne er scoren nå -48,36 ($p < 0,001$), mens den for andregenerasjonselevne ikke lenger er signifikant forskjellig fra elevene uten innvandrerbakgrunn. Dette betyr at variasjonen mellom elever uten innvandrerbakgrunn og andregenerasjonsinnvandrere kan forklares med kontrollvariablene i *modell 2*, mens det fortsatt er en relativt stor forskjell mellom førstegenerasjonsinnvandrere og elevene uten innvandrerbakgrunn når det angår kunnskap.

Samtlige uavhengige variabler, med unntak av språk, har en positiv signifikant innvirkning på kunnskaper og ferdigheter omkring politikk og samfunnsspørsmål. Modellens forklarte varians har dessuten økt til 19 %. Bakgrunnsfaktorene vi kontrollerer for, viser seg derfor i nokså stor grad å påvirke forskjellene i kunnskapsscoren mellom gruppene.

For å besvare forskningsspørsmål 3, benytter vi oss av samspillsledd for hver av bakgrunnsfaktorene. Dette er for å undersøke om de påvirker elevene med innvandrerbakgrunn forskjellig fra elevene uten innvandrerbakgrunn.

I *modell 3* ser vi av samspillsleddene at foreldrenes utdanningsbakgrunn påvirker de to elevgruppene med innvandrerbakgrunn forskjellig fra elevene uten innvandrerbakgrunn. Dette reflekteres også i koeffisientene for de to innvandrergruppene, hvor effekten for de to gruppene nå har blitt positiv, henholdsvis 16,23 og 90,95, hvorav koeffisienten for andregenerasjonselevne er signifikant ($p < 0,01$). Dette viser at antall utdanningsår hos foreldrene har en svakere effekt på de to innvandrergruppene enn for elevene uten innvandrerbakgrunn, og elevene uten innvandrerbakgrunn vil ha en brattere kurve og etter hvert passere elevene med innvandrerbakgrunn i totalscore. Når foreldrene har ca. 11 år med utdanning, vil elevgruppen med andregenerasjonsinnvandrere og elevene uten innvandrerbakgrunn ha samme score.

Figur 4.1.2 – Samspillseffektene av foreldrenes utdanningsnivå på elevenes kunnskaper og ferdigheter etter innvandrerbakgrunn.



Modell 4, modell 6 og modell 7 viser at verken yrkesstatus, hvorvidt eleven diskuterer politikk og samfunnsspørsmål eller elevens språk påvirker elevgruppene forskjellig. I *modell 5* ser vi derimot at andregenerasjonsinnvandrerne har et positivt samspill med antall bøker, og variabelen tilknyttet antall bøker i hjemmet har derfor en sterkere positiv innvirkning på denne gruppen enn på elevene uten innvandrerbakgrunn.

Modell 8 er en samlet modell med alle variablene, inkludert samspillsledd. Vi ser her at koeffisienten for andregenerasjonsinnvandrerne er positiv og signifikant. I seg selv har ikke denne koeffisienten en substansiell fortolkning, og i denne modellen er det samspillsleddene som er av størst interesse. Koeffisientene for forklaringsvariablene vil i dette tilfellet bli påvirket av samspillsleddene, og selv om mange av disse ikke er signifikante, påvirker de likevel koeffisienten for andregenerasjonsinnvandrerne. Alle bakgrunnsfaktorene, med unntak av språk i hjemmet, er i denne modellen signifikante. Når det angår samspillsleddene, har utdanningsstatus og antall bøker en signifikant samspillseffekt med andregenerasjonsinnvandrere, og disse to variablene påvirker derfor denne gruppen annerledes enn elevene uten innvandrerbakgrunn. Den forklarte variansen for *modell 8* er 19 prosent.

4.2 Tillit til samfunnets institusjoner

Tabell 4.2 – Lineære regresjonsanalyser av elevenes tillit til samfunnets institusjoner

<i>Tillit til samfunnets institusjoner</i>	<i>Modell 1</i>	<i>Modell 2</i>	<i>Modell 3</i>	<i>Modell 4</i>	<i>Modell 5</i>	<i>Modell 6</i>	<i>Modell 7</i>	<i>Modell 8</i>
<i>Konstant</i>	52,29*** (0,18)	41,47*** (1,43)	44,09*** (1,26)	48,63*** (0,55)	52,17*** (0,23)	46,64*** (0,89)	52,34*** (0,18)	40,48*** (1,45)
1. generasjons	-1,97 (1,01)	-0,45 (1,33)	6,34 (4,97)	3,68 (2,04)	-0,96 (1,27)	-9,33 (5,08)	0,28 (3,00)	8,22 (8,45)
2. generasjons	1,28* (0,59)	1,32 (0,97)	7,13** (2,71)	3,23 (2,29)	1,68* (0,78)	2,77 (3,22)	1,82 (1,05)	5,28 (4,29)
Utdanningsstatus foreldre		0,28** (0,09)	0,57*** (0,08)					0,36*** (0,09)
<i>Samspill: 1. gen.</i>			-0,57 (0,34)					-0,64 (0,39)
<i>2. gen.</i>			-0,42* (0,19)					-0,18 (0,23)
Yrkesstatus foreldre		0,04*** (0,01)		0,07*** (0,01)				0,04*** (0,01)
<i>Samspill: 1. gen.</i>				-0,10** (0,04)				-0,02 (0,04)
<i>2. gen.</i>				-0,03 (0,04)				-0,01 (0,05)
Antall bøker i hjemmet		-0,17* (0,07)			0,07 (0,06)			-0,14* (0,07)
<i>Samspill: 1. gen.</i>					-0,55 (0,55)			-0,72 (0,68)
<i>2. gen.</i>					-0,33 (0,37)			-0,15 (0,38)
Diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål		0,10*** (0,02)				0,12*** (0,02)		0,10*** (0,02)
<i>Samspill: 1. gen.</i>						0,13 (0,09)		0,06 (0,09)
<i>2. gen.</i>						-0,04 (0,06)		-0,02 (0,06)
Språk i hjemmet		-0,92 (0,99)					-2,00 (1,39)	-1,44 (1,24)
<i>Samspill: 1. gen.</i>							-0,89 (3,38)	-0,21 (3,31)
<i>2. gen.</i>							1,22 (1,95)	0,92 (1,71)
R ²	0,00	0,03	0,01	0,01	0,00	0,02	0,00	0,03
N	5473	5024	5259	5333	5403	5442	5427	5024

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

Vi ser av koeffisienten for førstegenerasjonsinnvandrerne at det ikke er noen signifikant forskjell mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn når det angår tillit til samfunnets institusjoner i *modell 1*. Koeffisienten for andregenerasjonsinnvandrerne viser derimot at denne gruppen scorer signifikant høyere ($p < 0,05$) enn elevene uten innvandrerbakgrunn på den avhengige variabelen.

Når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorene i *modell 2* finner vi at det ikke er signifikante effekter verken hos første- eller andregenerasjonsinnvandrerne. Dette betyr at forskjellen mellom andregenerasjonsinnvandrerne og elevene uten innvandrerbakgrunn i *modell 1* kan forklares med de bakgrunnsfaktorene som er inkludert i modellen. Med unntak av språk i hjemmet er alle bakgrunnsfaktorene signifikante. Antall bøker i hjemmet ser ut til å være negativt korrelert med tillit til demokratiske institusjoner. De andre signifikante bakgrunnsfaktorene har en positiv korrelasjon.

I *modellene 3-7* ser vi at alle bakgrunnsfaktorene med unntak av språk og bøker i hjemmet er sterkt signifikante ($p < 0,001$). At bøker i hjemmet i *modell 5* ikke lenger er signifikant kan tyde på at man ikke skal legge mye vekt på den negative korrelasjonen denne variabelen hadde i *modell 2*.

Foreldrenes yrkesstatus har et negativt samspill for elevene med førstegenerasjonsinnvandrerbakgrunn. Dette betyr at foreldrenes yrkesstatus påvirker denne elevgruppen forskjellig fra elevene uten innvandrerbakgrunn, og for hver trinnvise økning på denne skalaen synker elevene med førstegenerasjonsinnvandrerbakgrunn sin score med 0,03, mens den for elevene uten innvandrerbakgrunn øker med 0,07. Det er ingen signifikant samspillseffekt for andregenerasjonsinnvandrerne. Videre ser vi at foreldrenes utdanningsstatus har et negativt samspill med andregenerasjonsinnvandrerelevne ($p < 0,05$), men vi finner ikke det samme for elevene med førstegenerasjonsinnvandrerbakgrunn.

I *modell 8* ser vi på alle variablene og samspillsleddene samlet. Her finner vi ingen signifikante funn for noen av elevgruppene med innvandrerbakgrunn. Av kontrollvariablene er alle variablene unntatt språk i hjemmet signifikant. Vi ser, som i *modell 2*, at bøker i hjemmet har en negativ korrelasjon med tillit, og at de andre signifikante variablene har en positiv korrelasjon.

4.3 Støtte til demokratiske verdier

Tabell 4.3 – Lineære regresjonsanalyser av elevenes støtte til demokratiske verdier

<i>Støtte til demokratiske verdier</i>	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
<i>Konstant</i>	50,56*** (0,19)	40,04*** (1,53)	43,75*** (1,38)	47,35*** (0,55)	49,68*** (0,24)	44,64*** (0,87)	50,57*** (0,19)	39,91*** (1,63)
1. generasjons	-2,78** (0,86)	-2,45 (1,34)	-5,66 (3,78)	-4,70* (1,91)	-1,19 (0,99)	-4,95 (5,84)	-0,94 (2,47)	-11,58 (6,35)
2. generasjons	0,17 (0,89)	0,10 (1,26)	9,65*** (2,76)	1,27 (2,21)	0,24 (1,01)	2,20 (3,57)	1,23 (1,20)	8,48 (5,44)
Utdanningsstatus foreldre		0,21* (0,10)	0,48*** (0,09)					0,25* (0,11)
<i>Samspill: 1. gen.</i>			0,24 (0,27)					0,39 (0,27)
<i>2. gen.</i>			-0,68*** (0,20)					-0,73** (0,22)
Yrkesstatus foreldre		0,04*** (0,01)		0,06*** (0,01)				0,03** (0,01)
<i>Samspill: 1. gen.</i>				0,07 (0,05)				0,09 (0,05)
<i>2. gen.</i>				-0,01 (0,04)				0,02 (0,04)
Antall bøker i hjemmet		0,18* (0,09)			0,43*** (0,09)			0,21* (0,09)
<i>Samspill: 1. gen.</i>					-0,80 (0,49)			-1,14* (0,51)
<i>2. gen.</i>					0,41 (0,35)			0,94* (0,41)
Diskusjon av politikk og samfunnsproblemer		0,10*** (0,02)				0,12*** (0,02)		0,10*** (0,02)
<i>Samspill 1. gen.</i>						0,03 (0,10)		0,08 (0,08)
<i>2. gen.</i>						-0,05 (0,06)		0,01 (0,08)
Språk i hjemmet		0,67 (0,99)					1,28 (1,53)	3,26* (1,62)
<i>Samspill: 1. gen.</i>							-3,82 (3,05)	-6,24* (3,14)
<i>2. gen.</i>							-2,76 (1,97)	-3,35 (1,99)
R ²	0,00	0,03	0,01	0,01	0,01	0,02	0,00	0,04
N	5629	5148	5403	5480	5543	5598	5580	5148

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

I *modell 1* ser vi at førstegenerasjonsinnvandrerne har signifikant ($p < 0.01$) lavere støtte til demokratiske verdier enn elever uten innvandrerbakgrunn, med en koeffisient på 2,78. Vi finner derimot ikke noen forskjell mellom elever uten innvandrerbakgrunn og andregenerasjonsinnvandrere.

Modell 2 viser at forskjellen vi fant mellom førstegenerasjonsinnvandrerne og elever uten innvandrerbakgrunn i *modell 1* ikke lenger er til stede når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorer. Foreldrenes utdanningsbakgrunn er signifikant ($p < 0,05$) med en positiv koeffisient på 0,21. Også foreldres yrkesstatus er signifikant ($p < 0,001$) med en koeffisient på 0,04. Antall bøker har også en positiv effekt ($p < 0,01$). Variabelen som måler om respondentene deltar i politiske diskusjoner, har med en koeffisient på 0,10 ($p < 0,001$) en sterk forklaringskraft. Hvorvidt det snakkes et annet språk enn norsk i hjemmet har ingen signifikant effekt på elevenes demokratiske verdier.

I *modell 3* ser vi at andregenerasjonsinnvandrerne skiller seg sterkt fra elever uten innvandrerbakgrunn, og at de scorer 9,56 poeng høyere på demokratiske verdier. Vi ser og så at utdanningsstatus har en signifikant effekt ($p < 0,001$). Kanskje mer interessant ser vi også at samspillsleddet for andregenerasjonsinnvandrerne er signifikant ($p < 0,001$), og at denne er negativt korrelert med støtte til demokratiske verdier. Dette betyr at andregenerasjonsinnvandrerne med høyt utdannede foreldre vil ha lavere støtte til demokratiske verdier enn elever uten innvandrerbakgrunn med foreldre med like høyt utdannede foreldre.

I *modell 4* har førstegenerasjonsinnvandrerne også en negativ koeffisient på -4,70 ($p < 0,05$). Antall bøker i hjemmet har en sterk statistisk sammenheng ($p < 0,001$) med demokratiske verdier.

I *modell 5*, *modell 6* og *modell 7* finner vi at det ikke er noen signifikant forskjellig innvirkning av verken yrkesstatus, diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål eller språk i hjemmet mellom gruppene.

I *modell 8* ser vi på alle variablene samlet. Her finner vi ingen signifikante forskjeller mellom verken førstegenerasjonsinnvandrerne eller andregenerasjonsinnvandrerne og elever uten innvandrerbakgrunn. Det er få forskjeller i korrelasjonene til kontrollvariablene sammenlignet med *modell 2*. En tydelig forskjell er at samspillsleddet til andregenerasjonsinnvandrerne på

utdanningsstatus er sterkt signifikant ($p < 0,01$) med en negativ koeffisient på $-0,73$. Vi ser også at samspillsleddene for elevene med både første- og andregenerasjonsinnvandrerbakgrunn er signifikante ($p < 0,05$) for antall bøker i hjemmet. For første generasjonsinnvandrerelevne er det en negativ korrelasjon ($-1,14$) og for andregenerasjonsinnvandrerelevne er det en positiv korrelasjon ($0,94$).

Koeffisienten for språk er her signifikant ($p < 0,05$) og vi ser at samspillsleddet for første generasjonsinnvandrere også er signifikant ($p < 0,05$). Siden vi ikke finner denne effekten når vi kjørte språkvariabelen enkeltvis i *modell 7*, kan en mulig antakelse være at dette kan skyldes tilfeldigheter og at denne sammenhengen ikke er reell i populasjonen.

4.4 Demokratisk deltakelse og engasjement

Tabell 4.4 – Lineære regresjonsanalyser av elevenes demokratiske deltakelse

<i>Deltakelse i sivilsamfunnet</i>	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
<i>Konstant</i>	48,11*** (0,17)	38,13*** (1,25)	45,23*** (1,12)	47,64*** (0,49)	47,66*** (0,21)	38,35*** (0,68)	48,06*** (0,17)	38,55*** (1,29)
1. generasjons	2,11** (0,67)	0,28 (0,99)	6,50 (3,39)	4,19* (2,08)	2,22*** (0,63)	-4,61 (3,66)	-1,35 (2,21)	-0,73 (5,57)
2. generasjons	1,45 (0,89)	-0,41 (0,75)	1,71 (3,01)	1,69 (1,97)	1,81 (1,03)	-4,39 (3,04)	1,44 (1,60)	-10,55* (4,89)
Utdanningsstatus foreldre		0,06 (0,08)	0,20** (0,08)					0,06 (0,08)
<i>Samspill: 1. gen.</i>			-0,29 (0,25)					-0,20 (0,27)
<i>2. gen.</i>			0,00 (0,23)					0,32 (0,26)
Yrkesstatus foreldre		-0,01 (0,01)		0,01 (0,01)				-0,01 (0,01)
<i>Samspill: 1. gen.</i>				-0,05 (0,04)				-0,01 (0,05)
<i>2. gen.</i>				-0,01 (0,03)				0,01 (0,04)
Antall bøker i hjemmet		-0,03 (0,06)			0,20*** (0,06)			-0,02 (0,06)
<i>Samspill: 1. gen.</i>					-0,05 (0,35)			-0,04 (0,43)
<i>2. gen.</i>					-0,22 (0,44)			-0,24 (0,41)
Diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål		0,21*** (0,01)				0,20*** (0,01)		0,20*** (0,01)
<i>Samspill: 1. gen.</i>						0,11 (0,7)		0,08 (0,08)
<i>2. gen.</i>						0,09 (0,05)		0,10 (0,06)
Språk i hjemmet		0,98 (0,99)					2,06 (1,44)	0,20 (1,22)
<i>Samspill: 1. gen.</i>							0,00 (1,97)	0,94 (2,03)
<i>2. gen.</i>							-1,35 (2,21)	1,31 (1,64)
R ²	0,00	0,06	0,01	0,00	0,01	0,06	0,00	0,06
N	5749	5188	5433	5520	5595	5671	5634	5188

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

Modell 1 viser at første generasjonsinnvandrerne har signifikant ($p < 0.01$) høyere deltakelse i sivilsamfunnet enn ungdom uten innvandrerbakgrunn. Vi finner ikke at det er en signifikant forskjell mellom ungdom uten innvandrerbakgrunn og andre generasjonsinnvandrere.

I *modell 2* inkluderer vi variabler som kan forklare sammenhengen mellom innvandrerbakgrunn og deltakelse i sivilsamfunnet. Når vi kontrollerer for disse ser vi at vi ikke finner signifikante funn verken hos første- eller andre generasjonsinnvandrerne. Dette betyr at den rapporterte forskjellen mellom første generasjonsinnvandrerne og elevene uten innvandrerbakgrunn i *modell 1* kan forklares med disse bakgrunnsvariablene. Verken foreldrenes utdanningsbakgrunn, yrkesbakgrunn, antall bøker eller språk i hjemmet påvirker elevenes deltakelse. Hvorvidt man diskuterer politikk og samfunnsspørsmål har en sterkt signifikant innvirkning ($p < 0,001$) i denne modellen, og kan muligens undertrykke deler av de andre bakgrunnsfaktorenes signifikans, slik vi ser av de neste modellene.

Når vi ser på bakgrunnsfaktorene enkeltvis i *modell 3-7*, finner vi at både utdanningsstatus og antall bøker i hjemmet har en statistisk signifikant innvirkning på elevenes demokratiske deltakelse, samt hvorvidt elevene diskuterer politikk og samfunnsspørsmål. Foreldrenes yrkesstatus fremstår ikke her å ha signifikant innvirkning på elevenes deltakelse i sivilsamfunnet. Ingen av samspillsleddene i modellene er signifikante, hvilket betyr at elevene med innvandrerbakgrunn ikke påvirkes forskjellig av bakgrunnsfaktorene sammenlignet med elevene uten innvandrerbakgrunn.

I *modell 8* ser vi på alle variablene og samspillsleddene samlet. Her finner vi ingen signifikante funn for første generasjonsinnvandrerne. Vi finner derimot en signifikant ($p < 0,05$) koeffisient på $-10,55$ for andre generasjonsinnvandrerne. Den eneste signifikante effekten vi finner, er hvorvidt respondentene diskuterer politikk ($p < 0,001$). Her finner vi fortsatt en sterk effektstyrke på koeffisienten. Ingen av samspillsleddene er signifikante, noe som innebærer at det ikke er noen forskjell i hvordan bakgrunnsfaktorene påvirker gruppene, slik vi også så av de individuelle modellene 3-7.

4.5 Oppsummering av resultater

Vi har nå sett på fire forskjellige variabler som måler forskjellige kjerneelementer av demokratisk beredskap. Vi har tatt en teknisk gjennomgang av de separate analysene våre, men når vi snakker om demokratisk beredskap, er det viktig å huske at dette er en helhet av forskjellige kompetanseområder, heller enn summen av de enkelte elementene¹³. Vi vil derfor nå forsøke å veve dette tettere opp mot en helhetlig forståelse av demokratisk beredskap. For å tydeliggjøre tendensene i analysene, viser *tabell 4.5* nedenfor en skjematisk framstilling av analyseresultatene.

Begge elevgruppene med innvandrerbakgrunn avgir lavere score på variabelen knyttet til *kunnskaper og ferdigheter*. Kun hos førstegenerasjonsinnvandrerne består forskjellen når det kontrolleres for bakgrunnsfaktorer. Alle bakgrunnsfaktorene unntatt språk har en positiv effekt på elevens kunnskapsnivå, men foreldrenes utdanningsnivå synes å påvirke elevene med innvandrerbakgrunn mindre enn elevene uten innvandrerbakgrunn.

Når det gjelder elevenes *holdninger*, målt som tillit til samfunnets institusjoner, ser vi at andregenerasjonsinnvandrerne scorer noe høyere enn elevene uten innvandrerbakgrunn. Det er ingen forskjell mellom førstegenerasjonsinnvandrerne og elevene uten innvandrerbakgrunn. Når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorene, er det ikke lenger noen signifikante forskjeller mellom gruppene. Alle bakgrunnsfaktorene med unntak av språk har en positiv innvirkning på elevenes holdninger, og førstegenerasjonsinnvandrerne synes å ha en noe mindre effekt av foreldrenes yrkesstatus i hjemmet enn elevene uten innvandrerbakgrunn. Andregenerasjonsinnvandrerne virker å ha en sterkere effekt av å ha bøker i hjemmet enn elevene uten innvandrerbakgrunn.

Det er ingen forskjell mellom gruppene med hensyn til *engasjement* når bakgrunnsfaktorene tas med i analysene. Når bakgrunnsfaktorene ikke kontrolleres for, scorer førstegenerasjonsinnvandrerne høyere enn elevene uten innvandrerbakgrunn. Alle bakgrunnsfaktorene med unntak av foreldrenes utdanningsbakgrunn og språk har en positiv innvirkning på elevenes holdninger, men det synes ikke å være noen forskjellig påvirkning på gruppene.

Når det gjelder *oppfatninger*, målt som støtte til demokratiske verdier, er det ingen forskjell mellom gruppene når bakgrunnsfaktorene kontrolleres for. Førstegenerasjonsinnvandrerne

¹³ Se *modell 2.1* for en visuell fremstilling av kjerneelementene i demokratisk beredskap.

scorer lavere når det ikke kontrolleres for bakgrunnsfaktorer. Alle bakgrunnsfaktorene unntatt språk har en positiv effekt for samtlige grupper. Det synes å være forskjeller i bakgrunnsfaktorenes påvirkning mellom elevene med innvandrerbakgrunn og elevene uten innvandrerbakgrunn: Foreldrenes utdanningsstatus har en mindre positiv innvirkning og antall bøker virker å ha en sterkere positiv innvirkning på andregenerasjonsinnvandrerne sammenlignet med elevene uten innvandrerbakgrunn. I tillegg kan det synes som det å snakke et annet språk enn norsk har en negativ innvirkning på førstegenerasjonsinnvandrerne, og vi ser at det å ha mange bøker i hjemmet kan ha en svakere positiv effekt for førstegenerasjonsinnvandrerne enn for elevene uten innvandrerbakgrunn.

Når det gjelder elevenes demokratiske beredskap som helhet er den generelle trenden at det er enkelte forskjeller mellom gruppene, særlig knyttet til kunnskaper og ferdigheter. Når bakgrunnsfaktorer kontrolleres for er det ikke lenger noen forskjell på tre av fire indikatorer, men det er likevel en nokså markant forskjell når det angår kunnskaper og ferdigheter for førstegenerasjonsinnvandrerne. Bakgrunnsfaktorene, med unntak av språk, har gjennomgående en sterk positiv effekt på elevenes demokratiske beredskap, og høyere sosio-økonomisk bakgrunn er i våre analyser assosiert med høyere grad av demokratisk beredskap for alle elevgruppene.

Når det angår hvorvidt bakgrunnsfaktorene påvirker innvandrergruppene forskjellig fra elevene uten innvandrerbakgrunn, ser vi blant annet at foreldrenes utdanningsbakgrunn har en svakere effekt på begge innvandrergruppene og at foreldrenes yrkesbakgrunn synes å ha en svakere positiv effekt på førstegenerasjonsinnvandrerne. I tillegg synes antall bøker å ha en sterkere positiv effekt på andregenerasjonsinnvandrerne og svakere for førstegenerasjonsinnvandrerne. Den generelle trenden ser ut til å være at bakgrunnsfaktorene påvirker elevene med innvandrerbakgrunn mindre positivt enn elevene uten innvandrerbakgrunn.

Tabell 4.5 – Skjematisk framstilling av analyseresultatene

	Kunnskaper og ferdigheter: <i>Kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunn</i>	Holdninger: <i>Tillit til samfunnets institusjoner</i>	Oppfatninger: <i>Støtte til demokratiske verdier</i>	Engasjement: <i>Deltakelse i sivilsamfunnet</i>	Demokratisk beredskap
Førstegenerasjons- innvandrere ¹⁴	Betraktelig lavere score.	Ingen signifikant forskjell.	Lavere score; forskjellen skyldes bakgrunnsfaktorer.	Høyere score; forskjellen skyldes bakgrunnsfaktorer.	Sprikende resultater; bakgrunnsfaktorene forklarer deler av forskjellene, men lavere score på kunnskap
Andre generasjons- innvandrere ¹⁵	Lavere score; forskjellen skyldes bakgrunnsfaktorer.	Høyere score; forskjellen skyldes bakgrunnsfaktorer.	Ingen forskjell.	Ingen forskjell.	Sprikende resultater; bakgrunnsfaktorene forklarer alle forskjellene.
Utdanningsstatus foreldre	Sterk positiv effekt; negativt samspill for elevene med innvandrerbakgrunn	Sterk positiv effekt, indikasjoner på negativt samspill for andregenerasjonsinnvandrerne.	Sterk positiv effekt, men negativt samspill for andregenerasjonsinnvandrerne.	Ingen effekt.	Den generelle trenden er en positiv effekt, men til dels negativt samspill for innvandrerelevne
Yrkesstatus foreldre	Positiv effekt for alle gruppene.	Sterk positiv effekt, indikasjoner på negativt samspill for førstegenerasjonsinnvandrerne.	Positiv effekt for alle gruppene.	Positiv effekt for alle gruppene.	Positiv effekt for alle gruppene; noe svakere for førstegenerasjonsinnvandrerne
Antall bøker i hjemmet	Sterk positiv effekt for alle gruppene.	Indikasjoner på negativ effekt.	Positiv effekt for alle gruppene; indikasjoner på negativt samspill for førstegenerasjon og positivt for andregenerasjon.	Positiv effekt for alle gruppene.	I alle hovedsak positiv effekt for alle gruppene; noe svakere for førstegenerasjonsinnvandrerne
Diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål	Sterk positiv effekt for alle gruppene.	Sterk positiv effekt for alle gruppene.	Sterk positiv effekt for alle gruppene.	Sterkt positiv effekt for alle gruppene.	Sterkt positiv effekt for alle gruppene.
Språk i hjemmet	Ingen effekt.	Ingen effekt.	Ingen effekt isolert sett, men indikasjoner på negativ samspillseffekt for førstegenerasjonsinnvandrerne	Ingen effekt.	Liten eller ingen effekt for alle gruppene.

¹⁴ Forskjell mellom elever med førstegenerasjonsinnvandrerbakgrunn og referansegruppen (elever uten innvandrerbakgrunn).

¹⁵ Forskjell mellom elever med andregenerasjonsinnvandrerbakgrunn og referansegruppen (elever uten innvandrerbakgrunn).

5 Diskusjon: funn, teoretiske og didaktiske betraktninger

I denne delen vil vi diskutere og drøfte våre funn opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene vi har lagt til grunn for oppgaven. Først vil vi gjennomgå funnene og forsøke å trekke linjer til teorier om politisk sosialisering, politisk kultur og akkulturasjon. Deretter vil vi se på skolens sosialiserende funksjon og knytte våre funn opp mot skolens formål og mandat, med de læreplanmål som legges til grunn for norsk samfunnsfagundervisning og deres tilknytning til demokratisk beredskap.

Denne studien har tatt utgangspunkt i demokratisk beredskap som er et analytisk begrep utviklet i forbindelse med ICCS-undersøkelsen fra 2009. Det omfatter flere kjerneelementer, *kunnskaper og ferdigheter, holdninger, engasjement og oppfatninger*, som til sammen konstituerer grunnleggende kompetanser som anses å være nødvendige for å kunne delta som en god samfunnsborger i et demokratisk samfunn (Mikkelsen et al., 2011). Begrepet har også nær tilknytning til det norske læreplanverket som uttrykker klare målsettinger om å gi elevene opplæring innen politikk, samfunnsspørsmål og demokrati. I tillegg skal skolen understøtte elevenes utvikling av demokratiske holdninger og oppfatninger, og til sist bidra til å skape deltakende og engasjerte samfunnsborgere (Koritzinsky, 2012). Den norske læreplanen har en klar tilknytning til den norske kulturarven, og skolen har her en viktig rolle i å sosialisere elevene inn i den «norske» politiske kulturen og de medfølgende tradisjonene, normene, verdiene og holdningene (Koritzinsky, 2012).

Det er en antakelse i litteraturen og i rapportene knyttet til ICCS-undersøkelsen at elevenes demokratiske beredskap ikke bare påvirkes av skolens undervisning, men av et sett av sosialiseringssagenter som i fellesskap sosialisere elevene inn i bestemte roller og former deres politiske identitet (Mikkelsen et al., 2011, Stoker og Bass, 2011). Elevenes bakgrunn vil derfor kunne påvirke deres demokratiske beredskap, og vil kunne skape ulike forutsetninger for skolens arbeid med demokratisk beredskap.

Skolens arbeid med demokratiopplæring, og i forlengelsen av det elevenes demokratiske beredskap, er sterkt knyttet til den norske kulturen og det politiske systemet. Når foreldrene til elevene med innvandrerbakgrunn har hele eller deler av sin sosialisering fra andre land enn Norge, legger vi i denne oppgaven til grunn antakelser om at demokratisk beredskap vil

kunne variere mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn i norsk skole. Den norske enhetsskolen har et formål om å gi alle elever lik undervisning og like muligheter. Med et økende antall innvandrere i Norge er det derfor viktig å undersøke hvorvidt elevenes demokratiske beredskap kan variere med hensyn til innvandrerbakgrunn.

Antakelsen om at demokratisk beredskap kan variere med hensyn til innvandrerbakgrunn, støttes av teoretiske perspektiver innen politisk sosiologi, politisk kultur og akkulturasjon. Førstnevnte kaster lys på hvordan ulike sosialiseringprosesser kan påvirke elevenes demokratiske beredskap, samt hvordan familiebakgrunn kan påvirke elevenes sosialiseringprosesser. Litteraturen om politisk kultur belyser hvordan ulike politiske kulturer eksisterer på tvers av landegrenser og innad i land; hvordan politiske subkulturer kan ha forskjellige syn fra majoritetskulturen; samt hvordan politiske kulturer kan overleve over geografisk avstand og tid. Teorier om akkulturasjon handler om hvordan minoriteter på individnivå kan ha forskjellige tilnærminger til egen minoritetskultur og majoritetskultur, og hvilke tilpasningsstrategier disse individene inntar i krysningsfeltet mellom familiens hjemlige kultur og den kulturen som dominerer blant majoriteten.

Utover dette hadde vi også antakelser om at deler av eventuelle forskjeller ville kunne forklares med hensyn til familiebakgrunn og ulikhet i sosial status, og at disse bakgrunnsfaktorene vil kunne påvirke elevene med og uten innvandrerbakgrunn forskjellig.

5.1 Forskjeller og likheter mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn

I *forskningsspørsmål 1* har vi undersøkt hvorvidt demokratisk beredskap varierer mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn. Våre funn indikerer at det er flere forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn, særlig knyttet til kunnskaper og ferdigheter. På den annen side, når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorene synes disse å forklare store deler av forskjellene. På alle indikatorene, utenom kunnskaper og ferdigheter, er det ikke lenger forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn når bakgrunnsfaktorene kontrolleres for.

I våre analyser ser vi at elevenes innvandrerbakgrunn har størst påvirkning på kunnskaper og ferdigheter, og elevene med førstegenerasjonsinnvandrerbakgrunn scorer her faktisk et helt nivå lavere på kunnskapsskalaen utviklet av IEA i forbindelse med ICCS-undersøkelsen, enn

elevne uten innvandrerbakgrunn. Denne skalaen går fra 1 til 3 og elevne uten innvandrerbakgrunn er i gjennomsnitt på nivå 2. Dette innebærer at elevne uten innvandrerbakgrunn viser relativt høy grad av kunnskaper og moderat grad av de ferdighetene som beskrives som nødvendige for å delta som autonome samfunnsborgere (Schulz et al., 2011). Når førstegenerasjonsinnvandrerne befinner seg på nivå 1, innebærer dette at de har et betraktelig lavere kunnskaps- og ferdighetsnivå enn elevne uten innvandrerbakgrunn, og de framviser kun begrensede ferdigheter til deltakelse som autonome samfunnsborgere (Schulz et al., 2011).

En mulig forklaring på denne forskjellen kan være at mange av våre respondenter som oppgir å være førstegenerasjonsinnvandrere, har en relativt kort botid i Norge. Dette kan medføre at mange av elevne med førstegenerasjonsinnvandrerbakgrunn kun har deler av sin utdanningsbakgrunn fra norsk skole. Om man antar at de kunnskaper og ferdigheter som er regnet som en del av elevenes demokratiske beredskap, har nær sammenheng med læreplanmålene i norsk skole, vil det kunne være vanskeligere for disse elevne å svare riktig på spørsmålene i undersøkelsen. Det er fordi de ikke har hatt den samme undervisningen som de av elevne som har hatt hele sin oppvekst og utdanning i Norge. Sagt på en annen måte kan man si at det er en mulighet at innvandrerelvenes habitus ikke har blitt utviklet på en slik måte at de enkelt kan tilpasses et norsk skolevesen, som Hovdenak (2009) kaller kulturelt selektivt.

I tillegg har elevne med førstegenerasjonsinnvandrerbakgrunn foreldre som har kommet til Norge i voksen alder, og det er dermed nærliggende å anta at disse foreldrene har hatt mesteparten av sin utdanning utenfor Norge. For andregenerasjonsinnvandrerne del, som også scorer lavere på kunnskaper og ferdigheter i våre analyser, må vi anta at også mange av foreldrene til denne elevgruppen har fått deler av eller hele sin utdanning utenfor Norge.

Derfor vil foreldrene til begge elevgruppene med innvandrerbakgrunn kunne ha dårligere forutsetninger for å understøtte barnas utvikling av demokratisk beredskap enn foreldrene til de elevne som ikke har innvandrerbakgrunn. Spesielt kan dette tenkes å være gjeldende dersom foreldrenes utdanning ikke samsvarer med det som undervises i norsk skole eller med begrepsoperasjonaliseringen av demokratisk beredskap. Dette kan ses i sammenheng med læringsmodellen til Hess og Torney-Purta (2005) som beskriver hvordan foreldrene påvirker barnas sosialiseringprosesser gjennom forskjellige typer læringsprosesser.

At det er så store forskjeller med hensyn til elevenes kunnskaper og ferdigheter mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn, sett i sammenheng med de andre elementene av demokratisk beredskap, er didaktisk interessant. Tidligere forskning har vist at kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunnsspørsmål er korrelert med mange andre viktige elementer av demokratisk beredskap, deriblant engasjement, deltakelse, utviklingen av demokratiske verdier og graden av tillit til samfunnets institusjoner (Mikkelsen et al., 2011, Galston, 2001, Galston, 2004). I våre analyser finner vi ikke at det er like store forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn når vi ser på de andre kjerneelementene av demokratisk beredskap, nemlig holdninger, engasjement og oppfatninger. Våre funn kan dermed indikere at sammenhengen mellom kunnskaper og de andre elementene av demokratisk beredskap ikke nødvendigvis er så sterk som tidligere forskning gir inntrykk av.

Når det angår de tre andre kjerneelementene, holdninger, engasjement og oppfatninger, finner vi også enkelte forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Disse forskjellene forklares likevel i all hovedsak av bakgrunnsfaktorene. Dessuten er de mindre uttrykt enn de vi finner i analysene knyttet til kunnskaper og ferdigheter. Her finner vi blant annet at førstegenerasjonsinnvandrerne i gjennomsnitt rapporterer høyere grad av demokratisk deltakelse og engasjement i sivilsamfunnet enn elevene uten innvandrerbakgrunn, når vi ikke kontrollerer for bakgrunnsfaktorer.

Innvandrerbefolkningen har omtrent like høy organisasjonsdeltakelse som de uten innvandrerbakgrunn, men innvandrerne organiserer seg i overveiende grad i innvandrerorganisasjoner (Enjolras og Wollebæk, 2010). Rundt 40 % av alle ungdomsskoleelever i 2010 var medlem i idrettslag, og forskjellen i deltakelse mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn er relativt sett liten (Seippel, Strandbu og Sletten, 2011). Innvandrerene har i kraft av å være ungdomsskoleelever høy sannsynlighet for å delta i idrettslag. Samtidig har de, i kraft av å ha innvandrerbakgrunn, høy sannsynlighet for å være med i innvandrerorganisasjoner. En mulig forklaring kan derfor være at det er denne kumulative effekten som gjør at førstegenerasjonsinnvandrerene scorer høyere på deltakelse og engasjement i våre analyser enn elevene uten innvandrerbakgrunn. Hadde vi undersøkt en tilsvarende populasjon på 19 år, en alder der en stor andel av ungdommene har meldt seg ut av idrettslag (Seippel et al., 2011), er det ikke sikkert vi ville funnet de samme resultatene.

Når det angår oppfatninger, målt som støtte til demokratiske verdier, ser vi at elevene uten innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt har høyere score enn førstegenerasjonsinnvandrerne. Forskjellen er likevel liten, og forklares i sin helhet av bakgrunnsfaktorene. Det er ikke noen forskjell mellom andregenerasjonsinnvandrerne og elevene uten innvandrerbakgrunn.

Holdninger har vi i denne oppgaven valgt å måle som tillit til samfunnets institusjoner, som er et av de underliggende elementene av dette kjerneelementet av demokratisk beredskap. I denne analysen scorer andregenerasjonsinnvandrerne noe høyere enn elevene uten innvandrerbakgrunn, mens det ikke er forskjeller mellom førstegenerasjonsinnvandrerne og elevene uten innvandrerbakgrunn. På samme måte som når vi ser på både oppfatninger og engasjement, forsvinner forskjellene helt når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorer.

Denne variabelen kan sies å være et mål på det politiske systemets legitimitet i befolkningen (Mikkelsen et al., 2011), og det er derfor positivt at det her ikke synes å være noen store forskjeller mellom innvandrerene og elevene uten innvandrerbakgrunn. Dette kan indikere at skolen gjennom sin framstilling av det nåværende politiske systemet i Norge er med på å bygge opp under en felles aksept av det norske politiske systemet, uavhengig av foreldrenes opphav.

Holdninger er like fullt bestående av mange situasjonsspesifikke aspekter. Tillit til samfunnets institusjoner er svært viktig når vi snakker om demokratisk beredskap som en helhetlig kompetanse, og det er derfor vi har valgt å benytte oss av denne i våre analyser.

Det er likevel slik at vi kunne ha valgt andre indikatorer som måler holdninger, slik som holdninger til likestilling. Som et tillegg til hovedanalysen av holdninger har vi derfor, for å sjekke analysens robusthet, også en analyse av holdninger til likestilling¹⁶. Her fremkommer det at begge innvandrergruppene, og spesielt førstegenerasjonsinnvandrerene, har lavere oppslutning omkring likestilling og kvinners rettigheter enn elevene uten innvandrerbakgrunn. Dette viser at selv om det generelt i liten grad er forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn når det angår holdninger generelt, er det også, som vi påpeker i teorikapitlet (Nguyen og Stritikus, 2012, Kaya, 2014), enkeltområder der det fortsatt viser seg å være større forskjeller.

¹⁶ Se *vedlegg 1* for analyse av holdninger til likestilling.

Den generelle trenden er likevel at det ikke synes å være noen store forskjeller mellom elevene med og uten og innvandrerbakgrunn når det angår holdninger, engasjement og oppfatninger. Det kan derfor synes som at i den grad familiebakgrunn har en innvirkning på disse områdene av elevenes demokratisk beredskap, gjør skolen her en god jobb med å utjevne eventuelle forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. På den annen side kan det tenkes at Mikkelsen et al. (2001) har rett når de skriver at det er en antakelse at «det finnes utbredte og tverrkulturelle eller «universelle» forestillinger om helt grunnleggende trekk ved demokratisk organisering av samfunnslivet og ved demokratisk tenkemåte og praksis» (s. 19). Denne antakelsen indikerer at forståelsen av spørsmålene knyttet til holdninger, engasjement og oppfatninger virkelig er universelt og tverrkulturelt utformet, og at det ikke vil være noen kulturelt betingede forskjeller i hvordan elevene tilnærmer seg disse problemstillingene.

Det er både forskjeller og likheter mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn med hensyn til demokratisk beredskap. Hovedforskjellen mellom gruppene ligger i kunnskaper og ferdigheter, hvor førstegenerasjonsinnvandrerne scorer et helt nivå lavere på kunnskapsskalaen. Når det angår de tre andre kjerneelementene spriker forskjellene i begge retninger, hvor vi ser at førstegenerasjonsinnvandrerne i gjennomsnitt rapporterer høyere demokratisk deltakelse og engasjement, men samtidig oppgir lavere oppslutning og demokratiske verdier, enn elevene uten innvandrerbakgrunn. Det er derfor belegg for å si at det eksisterer forskjeller i demokratisk beredskap mellom elevene med innvandrerbakgrunn og elevene uten innvandrerbakgrunn. Men denne forskjellen har en klart uttrykt retning: Når det angår kunnskaper er det en mer tydelig retning i negativ forstand for elevene med innvandrerbakgrunn, enn for de tre resterende kjerneelementene, der det samme ikke kan sies å være gjeldende.

5.2 Bakgrunnsfaktorer og demokratisk beredskap

I *forskningsspørsmål 2* spør vi hvordan sosiale bakgrunnsfaktorer påvirker eventuelle forskjeller mellom elevene med innvandrerbakgrunn og elevene uten innvandrerbakgrunn. Som bakgrunnsfaktorer brukte vi foreldrenes utdannings- og yrkesstatus, antall bøker i hjemmet, hvorvidt elevene diskuterer politikk og hvorvidt de snakker norsk i hjemmet.

Vi ser her en gjennomgående tendens til at bakgrunnsfaktorene i analysene reduserer forskjellene mellom elevene med innvandrerbakgrunn og elevene uten innvandrerbakgrunn. Med andre ord er det forskjeller i sosio-økonomisk bakgrunn, heller enn hvorvidt elevene har innvandrerbakgrunn, som i størst grad synes å forklare variasjonene i demokratisk beredskap mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Unntaket er til en viss grad kunnskaper og ferdigheter, hvor førstegenerasjonsinnvandreerelevne fortsatt scorer lavere enn elevene uten innvandrerbakgrunn også når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorene, selv om den opprinnelige forskjellen blir betraktelig redusert.

Dette er i tråd med våre forventninger om at det ville kunne være forskjeller i sosio-økonomisk bakgrunn mellom elevene med innvandrerbakgrunn og elevene uten innvandrerbakgrunn, som igjen ville kunne påvirke eventuelle forskjeller i elevenes demokratiske beredskap.

I tillegg ser vi at alle bakgrunnsfaktorene, med unntak av språk, gjennomgående har en sterk positiv innvirkning på elevenes demokratiske beredskap. Dette tydeliggjøres av modellenes forklarte variasjon (R^2) som i *modell 1*, hvor vi kun ser på innvirkningen av det å ha innvandrerbakgrunn, er svært lav i alle analysene, mens den er vesentlig høyere i modellene hvor vi inkluderer bakgrunnsfaktorene. Bakgrunnsfaktorene forklarer dermed en større del av variasjonen mellom elevene, enn hvorvidt eleven har innvandrerbakgrunn eller ikke. Dette er i samsvar med våre antakelser og tidligere forskning på familiebakgrunnens rolle for barnas politiske sosialisering (Verba et al., 2003).

Den sterkeste effekten i samtlige analyser finner vi av variabelen som måler sosial kapital, nemlig hvorvidt elevene diskuterer politikk og samfunnsspørsmål. Dette stemmer over ens med både Coleman (1988) og Putnams (2003, i Schulz et al., 2010) teorier om viktigheten av sosial kapital som bindende element mellom den finansielle og menneskelige kapitalen.

Dette betyr at jo høyere sosio-økonomisk status elevenes familier har, og jo høyere sosial kapital elevene innehar, desto høyere vil elevene score i gjennomsnitt på alle de fire elementene av demokratisk beredskap som vi måler i denne oppgaven. Forskjellene mellom elevene med lav sosio-økonomisk familiebakgrunn og lav sosial kapital, og de elevene som kommer fra familier med høy sosio-økonomisk status og innehar høy sosial kapital, er i våre analyser gjennomgående store.

Disse funnene er i tråd med forskning innen politisk sosialisering hvor familiebakgrunn blir utpekt som en av de viktigste forklaringsfaktorene for forskjeller i demokratisk deltakelse, holdninger og oppfatninger (Verba et al., 2003). De elevene som kommer fra hjem med høy sosio-økonomisk status har større sannsynlighet for å vokse opp i et hjem med politisk interesserte foreldre, og de har større sannsynlighet for å ta høyere utdanning. Av denne grunn vil de selv ha større sannsynlighet for å bli politisk aktive enn de som ikke kommer fra hjem med like høy sosio-økonomisk status (Verba et al., 2003).

I henhold til læringsmodellen til Hess og Torney-Purta (2005) kan man også skimte sammenhenger, hvor elever som kommer fra hjem hvor foreldrene oftere diskuterer politikk med barnet, og i større grad har kompetansen til dette gjennom høyere utdanningsnivå, i større grad vil være i stand til å sosialisere barnet inn i et aktivt og deltakende liv, enn der hvor det motsatte er tilfelle.

I *forskningsspørsmål 3* spør vi om hvorvidt de sosiale bakgrunnsfaktorene, sosio-økonomisk bakgrunn, sosial kapital og språk i hjemmet, påvirker elevene med innvandrerbakgrunn forskjellig fra elevene uten innvandrerbakgrunn. I all hovedsak synes dette ikke å være tilfelle. Vi finner likevel enkelte forskjeller når det kommer til foreldrenes utdanningsbakgrunn og yrkesstatus i våre analyser, hvor den generelle trenden er at foreldrenes yrkes- og utdanningsstatus påvirker elevene med innvandrerbakgrunn mindre enn elevene uten innvandrerbakgrunn.

I *modell 4.1.2* har vi vist grafisk hvordan denne sammenhengen utarter seg etter hvert som foreldrenes utdanningsstatus øker. Her ser vi at blant de elevene med lavest utdannede foreldre, scorer innvandrelevene høyere enn elevene uten innvandrerbakgrunn på kunnskaper og ferdigheter om politikk og samfunn. Etter hvert som foreldrenes utdanningsstatus øker, har elevene uten innvandrerbakgrunn en sterkere stigning på kurven, og etter 11 år passerer de andregenerasjonsinnvandrerne i kunnskaps- og ferdighetsscore.

En mulig forklaring på denne trenden kan være at majoriteten av foreldrene til første generasjonsinnvandrerne har fått mesteparten av sin utdanning i andre land enn Norge. Dette er nok også tilfellet for en stor andel av andregenerasjonsinnvandrerne foreldre. Det vil kunne bety at foreldrene til innvandrelevene som har besvart ICCS-undersøkelsen i liten grad har fått opplæring etter det norske læreplanverket. Dette innebærer at disse foreldrene kan ha blitt sosialisert inn i sine respektive hjemlands politiske kulturer. Om disse politiske

kulturene avviker fra kunnskaper, ferdigheter, normer, verdier og holdninger som er beskrevet som deler av demokratisk beredskap, vil dette kunne være med på å forklare hvorfor vi finner de negative samspillseffektene for utdanningsnivå og yrkesstatus for innvandrerelevens foreldre. Denne antakelsen støttes av litteratur innen politisk sosialisering (Verba et al., 2003).

Blant annet Norges offentlige utredninger, nr. 14, om bedre integrering (2011:14) framhever viktigheten av å styrke innvandrernes stilling både i arbeidslivet og i utdanningssektoren som viktige integreringstiltak. At innvandrelevne i enkelte av våre analyser har svakere effekt av bakgrunnsfaktorene enn elevene uten innvandrerbakgrunn, viser at bedre integrering av innvandrere i utdannings- og arbeidsmarkedet ikke nødvendigvis er nok for å sikre utjevningen av forskjeller i demokratisk beredskap mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Når innvandrelevne scorer lavere på kunnskaper og ferdigheter enn elevene uten innvandrerbakgrunn, og samtidig har lavere effekt av bakgrunnsfaktorene, framstår skolen som en av de viktigste arenaene i samfunnet for å begrense forskjeller i demokratisk beredskap.

5.3 Demokratisk beredskap i et flerkulturelt samfunn

Selv om denne oppgaven i utgangspunktet ikke inntar et klasseromsnært, didaktisk perspektiv, berører oppgaven likevel en rekke fagdidaktiske problemstillinger. Vi har sett på forskjeller i demokratisk beredskap mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn, og hvordan bakgrunnsfaktorer påvirker dette forholdet. Dette innebærer at vi har fokusert på rammevilkårene og mandatet til skolen i dens arbeid med demokratiopplæring.

Vi har vist i oppgaven at innholdet i begrepet demokratisk beredskap er nært knyttet opp mot både kunnskaps- og holdningsmål i den norske læreplanen. I en utvidet betydning har vi derfor sett på i hvilken grad elevene har hatt måloppnåelse på disse målene som omhandler politikk og samfunnsspørsmål. En mulig antakelse, om det skulle vise seg at det var store forskjeller mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn, kunne være at skolen i liten grad evner å ha en utjevne effekt mellom disse gruppene.

I våre analyser har vi funnet at det er enkelte forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Det tydeligste av disse funnene er at både første- og andregenerasjonsinnvandrelevne har lavere score på kunnskaper og ferdigheter om politikk

og samfunnsspørsmål. Selv om vi har en antakelse om at det for førstegenerasjonselevne kan ha sammenheng med at en del av denne gruppen har kort botid i Norge, er dette like fullt et bekymringsfullt funn, idet denne gruppen framviser et vesentlig lavere kunnskaps- og ferdighetsnivå basert på kunnskapsskalaen til ICCS-undersøkelsen¹⁷ enn elevene uten innvandrerbakgrunn.

At forskjellene reduseres når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorer tyder på at det kan være forskjeller i sosio-økonomisk status mellom innvandrerne og befolkningen for øvrig. Vi vet at innvandrerne i Norge i gjennomsnitt er dårligere integrert både i utdanningssystemet og i arbeidslivet (Østby, 2016) enn befolkningen for øvrig. Basert på disse funnene ville en bedre integrering av innvandrerne i arbeidslivet og i utdanningssystemet, over tid også kunne redusere forskjeller i demokratisk beredskap.

Men dette viser likevel at skolen har en jobb å gjøre på dette området. Skolens mandat om å ha en utjevne effekt innebærer at elever skal kunne ha lik måloppnåelse uavhengig av familiebakgrunn. Når vi finner at førstegenerasjonsinnvandrerne scorer lavere enn elevene uten innvandrerbakgrunn på kunnskaper og ferdigheter, også når vi kontrollerer for familiebakgrunn, virker det derfor på dette området som om skolen bør ha et enda større fokus på opplæringen av innvandrererelever, for å sørge for å utjevne forskjellene knyttet til kunnskaper og ferdigheter.

Når vi ser på funnene som omhandler holdninger, engasjement og oppfatninger, finner vi ikke de samme forskjellene som i analysene knyttet til kunnskaper og ferdigheter. Den generelle trenden er at det her er små forskjeller mellom gruppene. Våre funn indikerer derfor at det står bedre til for innvandrererelevnes demokratiske beredskap når det angår disse tre kjerneelementene, som er nært tilknyttet holdningsmålene i læreplanen, enn på kunnskaps- og ferdighetsmålene.

Et annet viktig funn i oppgaven er at vi ser tendenser til negative samspillseffekter av foreldrenes yrkes- og utdanningsstatus hos innvandrererelevne. Dette innebærer at innvandrererelevnes demokratiske beredskap i mindre grad påvirkes positivt av disse bakgrunnsfaktorene enn elevene uten innvandrerbakgrunn, i våre analyser¹⁸. Når vi likevel ser at det er relativt små forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn, særlig når

¹⁷ En beskrivelse av kunnskaps- og ferdighetsskalaen finnes på side 33.

¹⁸ Se modell 4.1.2 for grafisk framstilling av denne trenden på kunnskaper og ferdigheter.

det angår holdninger, oppfatninger og engasjement, kan dette tolkes som at skolen faktisk gjør en god jobb med å utjevne forskjeller i demokratisk beredskap, på tross av forskjellene som synes å eksistere når det gjelder kunnskaper og ferdigheter.

I forlengelsen av dette fremstår det som svært viktig at den norske skolen fortsetter å ha et stort fokus på kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger i samfunnsfagundervisningen. Når vi ser at det er store forskjeller mellom elevenes demokratiske beredskap på bakgrunn av sosio-økonomisk status, er det helt nødvendig at skolen bruker tid og ressurser på dette arbeidet for å «understøtte og styrke verdier som har å gjøre med demokrati, menneskerettigheter, likestilling, toleranse, miljøvern, solidaritet og rettferdighet» (Koritzinsky, 2006, s. 73) hos alle elevene.

Vi har sett at tilgangen på ressurser er ulikt fordelt mellom elevene med hensyn til familiebakgrunn. I våre analyser finner vi at det er små forskjeller mellom innvandrerelever med lav og høy sosio-økonomisk status. Dette betyr at innvandrergruppene i mindre grad enn gruppen uten innvandrerbakgrunn ser ut til å være i stand til å omsette høyere sosio-økonomisk status til de elementene av demokratisk beredskap som kreves for å kunne være aktive autonome samfunnsborgere. Derfor vil elevene med innvandrerbakgrunn kunne være spesielt utsatt, dersom ikke skolen spiller en viktig rolle ved å «øke tilgangen til politiske ressurser gjennom andre kanaler enn primærfamilien» (Ødegård, 2012, s. 41). Om dette ikke gjøres, kan gruppene med innvandrerbakgrunn i verste fall risikere å bli politisk marginalisert, selv om de skulle lykkes både i utdannings- og arbeidslivet.

ICCS-undersøkelsen legger til grunn at de verdiene, holdningene og oppfatningene om demokrati som måles, er universelle, grunnleggende og tverrkulturelle trekk ved hvordan samfunnet skal organiseres (Mikkelsen et al., 2011). Våre antakelser sto noe i kontrast til dette, hvor vi antok at de som utarbeidet ICCS-undersøkelsen hadde et kulturelt «bias», gjennom en forankring i en hovedsakelig vestlig-demokratisk kultur. En videre implikasjon av dette er at det norske læreplanverket i samfunnsfag ville kunne ha holdningsmål som sto i motsetning til de politiske og kulturelle verdiene og preferansene til innvandrere. Funnene fra våre analyser indikerer likevel at antakelsen om at målene knyttet til holdninger, engasjement og oppfatninger kan være slik Mikkelsen et al. (2011) antyder, nemlig at de er universelle og tverrkulturelle og dermed ikke i særlig grad varierer kulturelt.

På den annen side er de to gruppene av innvandrerelever i våre analyser svært heterogene, og består av innvandrere fra mange forskjellige kontinenter og kulturer. Det er derfor mulig å anta at dersom vi utelukkende hadde sett på innvandrere med ikke-vestlig opphav, hadde resultatene vært annerledes. Dette kan fremheves som en svakhet i våre analyser, og en oppgave for videre forskning kan være å nyansere funnene i vår oppgave ved å se på hvilke forskjeller som eksisterer mellom innvandrere med hensyn til landbakgrunn. Fordi denne inndelingen etter landbakgrunn ikke var mulig i våre data, har vi slik Rudmin (2003) beskriver i sine arbeider om akkulturasjon, hatt et *oss* og *dem* perspektiv. Vi har ønsket å se om det eksisterer eventuelle motsetninger mellom elever med klar forankring i den norske kulturen og elever som på bakgrunn av sin innvandrerbakgrunn kan antas å være mindre forankret i den norske kulturen.

Vi har også i våre analyser sett relativt bredt på verdier, holdninger og oppfatninger. Når vi har målt holdninger, valgte vi å se på tillit til politiske institusjoner som et mål på dette fordi vi mener dette er et generelt mål på det politiske systemets legitimitet i befolkningen. Hadde vi analysert andre mål for holdninger ville vi kanskje funnet større forskjeller mellom elevgruppene med og uten innvandrerbakgrunn. Dette kan eksemplifiseres gjennom analysen i *vedlegg 1* der vi ser at innvandrerelevne viser lavere tilslutning til spørsmål knyttet til likestilling og kvinners rettigheter enn elevene uten innvandrerbakgrunn, mens det var små forskjeller når det angikk tillit til samfunnets institusjoner (*modell 4.2*).

En måte å forstå disse motstridende funnene på er gjennom forskjellene mellom verdier og oppfatninger. Som vi har sett i kapittel 2.1 er verdier og oppfatninger definert som å være mer iboende og langvarige disposisjoner (Rokeach, 1973), mens holdninger defineres som mer situasjonsspesifikke (Allport, 1935). Holdninger kan delvis være i motsetning både til individets iboende verdier og andre situasjonsspesifikke holdninger hos individet. Det er derfor mulig for elevene med og uten innvandrerbakgrunn å ha relativt like verdier og like fullt ha ulike holdninger til enkelttema.

Skolens formålsparagraf understreker også viktigheten av å «understøtte og styrke verdier som har å gjøre med demokrati, menneskerettigheter, likestilling, toleranse, miljøvern, solidaritet og rettferdighet» (Koritzinsky, 2006, s. 73). Når det norske samfunnet de senere årene har blitt et flerkulturelt samfunn, er det viktig å fokusere på elevenes demokratiske beredskap for å ivareta dette. Våre funn indikerer at det er både forskjeller og likheter mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn med hensyn til demokratisk beredskap. Forskjellene

mellom disse gruppene er forholdsvis store når det angår kunnskaper og ferdigheter, men mindre uttrykte når det angår holdninger, engasjement og oppfatninger.

Deler av disse forskjellene kan tilskrives bakgrunnsfaktorer, men en stor del av variasjonen mellom elevene forklares ikke av de bakgrunnsfaktorene vi har inkludert i våre analyser. Særlig når det angår holdninger, oppfatninger og engasjement, hvor forskjellene mellom elevene er små, er det derfor nærliggende å anta at skolen i all hovedsak gjør en god jobb med å ivareta elevenes demokratiske beredskap. På den annen side er det tydelig at skolen har en jobb å gjøre for å redusere de relativt store forskjellene vi finner mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn når det angår kunnskaper og ferdigheter, for å sikre elevenes helhetlige demokratiske beredskap.

6 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i det teoretiske begrepet demokratisk beredskap, som er utviklet i forbindelse med de norske undersøkelsene knyttet til IEAs studier om demokratikompetanse. Vi har undersøkt forskjeller og likheter i demokratisk beredskap mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn i norsk ungdomsskole, og sett på hvordan bakgrunnsfaktorer påvirker dette forholdet. For å belyse problemstillingen har vi primært benyttet teori og tidligere forskning innen politisk sosialisering, politisk kultur og akkulturasjon. Vi har sett på første- og andregenerasjonsinnvandrere separat, og sammenlignet hver av disse to gruppene opp mot elevene uten innvandrerbakgrunn i 8. og 9. klasse i norsk ungdomsskole. Oppgaven har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Varyerer graden av demokratisk beredskap mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever uten innvandrerbakgrunn, og hva synes å påvirke eventuelle forskjeller?

For å besvare denne problemstillingen har vi benyttet oss av datamateriale fra ICCS-undersøkelsen fra 2009. Vi har tatt utgangspunkt i fire forskjellige mål som korresponderer med de fire kjerneelementene begrepet demokratisk beredskap består av: *kunnskaper og ferdigheter, holdninger, engasjement og oppfatninger*. For hver av de fire kjerneelementene har vi valgt ut én indikator, og gjennom lineære regresjonsanalyser har vi undersøkt hvorvidt disse fire indikatorene varierer mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. I tillegg har vi undersøkt hvordan bakgrunnsfaktorene påvirker eventuelle forskjeller mellom gruppene. Vi har analysert hvert av disse kjerneelementene individuelt, men har i oppgaven samtidig forsøkt å forstå demokratisk beredskap som en helhetlig kompetanse.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

De viktigste funnene i våre analyser kan oppsummeres på følgende måte:

- Elevene med innvandrerbakgrunn scorer lavere enn elevene uten innvandrerbakgrunn når det kommer til *kunnskaper og ferdigheter*. Dette er gjeldende både for første- og andregenerasjonsinnvandrerelevne, men funnene er sterkere for førstegenerasjonsinnvandrerne, og forskjellen er signifikant for denne elevgruppen også etter at vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorer.

- I analysene knyttet til *holdninger, engasjement og oppfatninger* er det få og små forskjeller mellom elevene med og uten innvandringsbakgrunn. I den grad det eksisterer forskjeller, blir disse utjevnet når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorer.
- Bakgrunnsfaktorene i våre analyser – foreldrenes utdannings- og yrkesstatus, antall bøker i hjemmet, hvorvidt elevene diskuterer politikk og hvorvidt elevene snakker norsk i hjemmet – forklarer deler av forskjellene mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn, og alle bakgrunnsfaktorene, med unntak av språk, har en sterk positiv effekt på elevenes demokratiske beredskap.
- Forskjellene mellom elevene med innvandrerbakgrunn med forskjellig sosio-økonomisk status er mindre enn forskjellene mellom elevene uten innvandrerbakgrunn med forskjellig sosio-økonomisk bakgrunn. Dette innebærer at det å komme fra hjem med høy sosio-økonomisk status gir mindre positiv effekt for innvandrerelvenes demokratiske beredskap enn for elevene uten innvandrerbakgrunn som kommer fra hjem med tilsvarende sosio-økonomisk status.

6.2 Demokratisk beredskap og innvandrerbakgrunn

I denne oppgaven har vi undersøkt hvorvidt det eksisterer forskjeller i graden av demokratisk beredskap mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn. I våre analyser finner vi støtte for at det eksisterer slike forskjeller, selv om mange av disse forskjellene forklares av de bakgrunnsfaktorene vi har inkludert i analysene. Det at vi etter å ha kontrollert for bakgrunnsfaktorer kun finner signifikante forskjeller mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn når det angår kunnskaper og ferdigheter¹⁹, og ikke på holdninger, engasjement og oppfatninger, stemmer ikke helt overens med enkelte av de teoretiske perspektivene vi har lagt til grunn for våre antakelser.

Teorier om politisk kultur handler om hvordan grupper av mennesker har sine politiske tradisjoner, normer, verdier, holdninger og oppfatninger knyttet til eget politisk system. Teoriene handler også om at det eksisterer forskjellige politiske kulturer og subkulturer både mellom og innad i land. Forskningen innen dette feltet tyder på at politiske kulturer er varige, og at disse kan fortsette å reprodusere seg blant andre, konkurrerende og avvikende politiske

¹⁹ Denne forskjellen finner vi kun for førstegenerasjonsinnvandrene. Andregenerasjonsinnvandrene scorer ikke signifikant annerledes enn elevene uten innvandrerbakgrunn når vi kontrollerer for bakgrunnsfaktorer.

kulturer både over tid og geografisk avstand, gjennom politiske sosialiseringprosesser (Rice og Feldman, 1997). Teorier om akkulturasjon beskriver hvordan enkeltindivider må gjennomgå indre identitetsforhandlinger i møte med nye kulturer, og at selv om individer ofte inkorporerer elementer fra kulturen der de bor, så vil de ofte bevare en del kulturelle særtrekk fra egen kultur (Solhaug, 2012).

Når vi har argumentert for at begrepet demokratisk beredskap er skapt i en vestlig-demokratisk kontekst, har vi ment at det kan være grunn til å anta at innvandrerelever vil kunne ha andre holdninger og oppfatninger enn elevene uten innvandrerbakgrunn, som har vokst opp i – og har foreldre fra – en vestlig-demokratisk kultur. Dette ville i så fall kunne medføre at innvandrerelevne aktivt valgte bort holdninger, verdier og oppfatninger som er regnet som en del av den norske kulturen og dermed det norske læreplanverket. Vi har ikke i samme grad hatt grunn til å anta at de samme mekanismene skulle ha innvirkning på innvandrerelevnes kunnskaper og ferdigheter.

Selv om Koritzinsky (2012) hevder at det i liten grad er fokus på holdningsmålene i læreplanene, ser det ut som det ikke eksisterer store forskjeller på disse elementene av demokratisk beredskap mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn. Det kan være flere mulige forklaringer på dette. For det første kan det hende det faktisk er en rekke universelle oppfatninger og holdninger rundt demokrati som alle deler, slik Mikkelsen et al. (2011) hevder. For det andre kan skolen ha utjevnet de eventuelle forskjellene som finnes mellom elevene med og uten innvandring; i så tilfelle gjør skolen en god jobb med å redusere ulikhet mellom elevene.

For det tredje kan forskjellene skyldes at innvandrergruppene vi studerer er svært heterogene, og at halvparten av innvandrerne kommer fra Europa (SSB, 2016). Ettersom innvandrergruppen i stor grad består av vestlige innvandrere, antar vi at elever med en vestlig bakgrunn vil ha foreldre som i liten grad skiller seg kulturelt fra de som er oppvokst i Norge. Dette vil derfor være med på å redusere forskjellene mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn i våre analyser.

Til sist er det også mulig at de tre variablene vi har knyttet til holdningsmålene i læreplanen ikke fanger opp eventuelle forskjeller, eksemplifisert gjennom de forskjellene vi har vist knyttet til holdninger til likestilling og kvinners rettigheter (se *vedlegg 1*). Gjennom det omfattende arbeidet som er nedlagt i å utarbeide denne undersøkelsen, har IEA hatt et sterkt

fokus på begrepsvaliditet (Schulz et al., 2011). Vi føler oss derfor sikre på at vi har gode variabler som måler det vi ønsker, og at det dermed ikke er validitetsproblemer som ligger til grunn for funnene i analysene knyttet til oppfatninger, holdninger og engasjement.

Når det kommer til kunnskaper og ferdigheter er trenden en annen. Her er det for begge innvandrergruppene, men særlig for førstegenerasjonsinnvandrerelevne, til dels store negative forskjeller sammenlignet med elevene uten innvandrerbakgrunn. Noen av disse forskjellene kan kanskje forklares av kort botid i Norge. I så tilfelle kan det tenkes at forskjellene vil reduseres over tid, spesielt tatt i betraktning at vi her ser på elever i 8. og 9. klasse, som ennå ikke er ferdige med grunnopplæringen. Men dette kan like fullt utgjøre et demokratisk problem. Demokratisk beredskap er et helhetlig begrep, der de forskjellige delene avhenger av hverandre. Om elevene mangler grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i politikk og samfunnslivet, vil dette kunne redusere deres muligheter til å delta som autonome samfunnsborgere – uavhengig av hvilke holdninger og oppfatninger de har og hvilket engasjement de eventuelt måtte ha.

6.3 Bakgrunnsfaktorer og samspill

Når det angår de to forskningsspørsmålene knyttet til bakgrunnsfaktorer og deres påvirkning av elevenes demokratiske beredskap, finner vi at de bakgrunnsfaktorene vi har med i våre analyser – foreldrenes yrkes- og utdanningsstatus, antall bøker i hjemmet, hvorvidt elevene diskuterer politikk og språk i hjemmet – kan forklare store deler av forskjellene vi finner i oppgaven. Videre påvirker disse bakgrunnsfaktorene, med unntak av språk, alle elevenes demokratiske beredskap positivt, og vi ser at forskjellene mellom elever som kommer fra familier med lav og høy sosio-økonomisk status er stor. Dette er i samsvar med forskning innen politisk sosialisering, hvor familiebakgrunn blir trukket fram som en viktig forklaringsfaktor for reproduksjonen av politisk ulikhet (Verba et al., 2003, Hess og Torney-Purta, 2005).

Vi ser på den annen side tendenser til at foreldrenes yrkes- og utdanningsstatus har en mindre positiv effekt på elevene som har innvandringsbakgrunn sammenlignet med elevene uten innvandrerbakgrunn. Det betyr at det å komme fra hjem med høy sosio-økonomisk status, i mindre grad henger sammen med å ha høy grad av demokratisk beredskap for elever med innvandrerbakgrunn enn for elever uten innvandrerbakgrunn. Når vi ser hvor liten del av

variansen som blir forklart i analysene i vår oppgave, og vi også vet viktigheten av skolen som sosialiseringssagent (Banks og Roker, 1994, Wiseman et al., 2014), er det derfor nærliggende å anta at skolen spiller en vesentlig rolle i å sørge for at det tross alt er relativt små eller ikke-eksisterende forskjeller mellom gruppene, etter at man har kontrollert for bakgrunnsfaktorer.

Om dette er riktig, innebærer det at skolen spiller en svært viktig funksjon for å ivareta demokratisk beredskap for elevene med innvandrerbakgrunn. Dette fordi andre integreringstiltak, som å styrke innvandrerbefolkningens stilling i utdanningssystemet og arbeidslivet, i våre analyser synes å ha en negativ samspillseffekt for innvandrergruppene. Dette kan medføre at etter hvert som flere av innvandrerne øker sin sosio-økonomiske status, vil deres barn i mindre grad enn barna uten innvandrerbakgrunn kunne omsette dette til høyere grad av demokratisk beredskap. Derfor bør skolen ha fokus både på kunnskaper og ferdigheter og på kompetansemål som omhandler holdninger, oppfatninger og engasjement i samfunnsfaget, om den skal lykkes i sitt arbeid med å utjevne forskjeller i demokratiopplæringen.

6.4 Avslutning og veien videre

Den norske skolen er tuftet på kristne og humanistiske grunnverdier, som er beskrevet både i grunnloven og i formålsparagrafen i opplæringsloven. Deler av skolens brede samfunnsmandat er å videreformidle disse verdiene til nye generasjoner, slik det fremkommer både av skolens formål og læreplaner. Vi befinner oss i et flerkulturelt samfunn og skolen vil gjennom økende innvandring møte mange elever som har en annen kulturell bakgrunn enn de av elevene som har vokst opp i Norge med norske foreldre. Dette gjør at skolen får en stadig viktigere stilling i samfunnet som kulturbærer og sammenbindende aktør mellom forskjellige grupper av mennesker.

I denne oppgaven har vi undersøkt forskjeller og likheter i demokratisk beredskap mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn i ungdomsskolen, samt undersøkt hvordan sosiale bakgrunnsfaktorer påvirker eventuelle forskjeller. Dette har vi gjort for å forsøke å kartlegge rammevilkårene som ligger til grunn for skolens demokratiopplæring i et flerkulturelt samfunn. Vi har isolert noen punkter som skolen bør ha et spesielt fokus på om den skal oppfylle sitt brede samfunnsmandat.

Selv om det på de fleste områder er store likheter mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn i graden av demokratisk beredskap, er det fortsatt enkelte mangler som den norske skolen, og kanskje samfunnsfaglærerne spesielt, må ta på alvor. Blant annet bør det være et større fokus på kunnskaper og ferdigheter, for å unngå at forskjellene vi har funnet mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn reproduseres eller forsterkes. Det er også viktig at skolen samtidig opprettholder et fokus på holdningsmålene i læreplanen. På den måten kan skolen bidra til at den svakere positive effekten av sosio-økonomisk status i hjemmet for innvandrergruppene i minst mulig grad manifesterer seg i politisk ulikhet og forskjeller, også når det angår holdninger, oppfatninger og engasjement.

For bedre å kunne si noe om de forskjeller som måtte eksistere mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn kreves det like fullt videre forskning. I denne oppgaven har vi ikke differensiert mellom innvandrergruppene opprinnelsesland. Gruppene med innvandrere inkluderer både innvandrere fra vestlige og ikke-vestlige land, og en eventuell variasjon mellom innvandrere fra ulike land og regioner vil derfor ikke fanges opp i denne oppgaven. Framtidige studier hvor demokratisk beredskap kartlegges i lys av landbakgrunn kan derfor være med på å nyansere kunnskapen på dette feltet.

Det gjennomføres en ny ICCS-undersøkelse i 2016, og å gjennomføre lignende analyser som vi har gjort, med det nye datamaterialet, vil kunne vise om det har skjedd trendmessige endringer siden 2009. Å gjøre mer inngående analyser der man kun ser på forskjellige holdningsmål kan også bidra til å bedre kunnskapstilfanget om demokratisk beredskap, da vi ser at det er variasjon mellom de forskjellige underliggende elementene knyttet til holdninger. Det burde også gjøres longitudinelle undersøkelser for å finne ut om innvandrerelevnes lavere kunnskaps- og ferdighetsscore utjevnes over tid, og dermed kan skyldes kort botid i Norge, eller om dette krever ekstra innsats fra skolens side.

Litteraturliste

- Alghasi, S., Fangen, K., & Frønes, I. (2006). *Mellom to kulturer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Allport, G. W. (1935) *Attitudes* i Murchison, C. (red). *A Handbook of Social Psychology*. (s. 798-884). Worcester, MA: Clark University Press.
- Almond, G. A. Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. New York: SAGE Publications.
- Banks, M.H & Roker, D. (1994). The political socialization of youth: exploring the influence of school experience. *Journal of Adolescence*, 17(1), 3-15.
doi:10.1006/jado.1994.1002
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, F. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Handbook I: cognitive domain. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Education Goals*. New York: Longman.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 16). Cambridge: Cambridge university press.
- Brunborg, H. (2013). Framskrivning av innvandrere og norskfødte barn av innvandrere; Hvor mange innvandrere er det– og blir det – i Norge? *Samfunnsspeilet*, 2013(3), 2-19.
Hentet fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/3-2013>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94(Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure), 95-120.
<http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Dee, T.S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1697–1720. doi:10.1016/j.jpubeco.2003.11.002

- Delhey, J, and Newton, K (2003). Who trusts?: The origins of social trust in seven societies
European Societies, 5(2), 93-137. doi:10.1080/1461669032000072256
- Durkheim, E. (1956). Ch. 1: Education: Its Nature and its Role, i *Education and Sociology*, ss.
61-90. Glencoe: The Free Press.
- Dzamarija, M. T. (2008). Definisjoner og betegnelser i innvandrerstatisikken: Hva skal
«innvandreren» hete. *Samfunnsspeilet*, 2008(4), 62-66. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200804/ssp.pdf>
- Ehman, L.H. (1980). The American School in the Political Socialization Process. *Review of
Educational Research*, 50(1), 99-119. <http://www.jstor.org/stable/1170032>
- Engelstad, F. (2003). Hegemoni – makt, dominans og kultur, i G. Liestøl, B. Skov, O.
Solum (red.), *Mellom mediene: Helge Rønning 60 År. (s. 307-323)* Oslo: Unipub.
- Enjolras, B., & Wollebæk, D. (2010). *Frivillige organisasjoner, sosial utjevning og
inkludering* (Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. Rapport 2/2010.
Hentet fra:
<http://www.sivilsamfunn.no/Ressurser/Publikasjoner/Rapporter/2010/2010-002>
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 44(4),
642-660. doi:10.1177/0038038510369363
- FAFO, (2015, 16. september). Arbeidsinnvandring i tall. Hentet 22. januar 2016 fra:
<http://www.arbeidslivet.no/Arbeid1/Arbeidsinnvandring/forskning-om-sosial-dumping/>
- Firebaugh, G (2008), *Seven Rules for Social Research*. Princeton: Princeton University Press.
- Fangen, K. (2009). Sosial ekskludering av unge med innvandrerbakgrunn-Den
relasjonelle, stedlige og politiske dimensjonen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*,
9(2), 91-112. Hentet fra:
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1055/922>

- Galston, W. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
doi:10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Galston, W. (2004). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, 37(2), 263-266. doi:10.1017.S1049096504004202
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social science research*, 21(1), 1-56. doi:10.1016/0049-089X(92)90017-B
- Grunnloven – Grl. - bokmål. Lov 17. mai 1814. Kongeriket Norges Grunnlov.
- Haavelsrud, M. (2008). Forskning på politisk sosialisering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2008(4), 277-288. doi:10.18261/issn.1504-2987
- Hellevik, O. (1996). *Nordmenn og det gode liv: Norsk Monitor 1985-1995*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Folkehelsemeldingen, God Helse – felles ansvar*. Stortingsmelding 34 (2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/?ch=1&q=>
- Hess, R. D., & Torney-Purta, J. V. (2005). *The development of political attitudes in children*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Hovdenak, S. S. (2009). Skole, samfunn og individ. I Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Red.). *Lærer – Adjunkt – Lærer; Artikler for studiet I praktisk-pedagogisk utdanning (2.utg)* (s. 53-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Husfeldt, V., & Torney-Purta, J. (2004). Development of the CIVED Instruments. *IEA Civic Education Study Technical Report*, 17.
- Joas, H. og Knöbl, W. (2009). *Social Theory. Twenty Introductory Lessons*. Cambridge: Cambridge university press.

- Kaya, M. S. (2014). Hvordan håndterer andregenerasjonsinnvandrere sin identitet i Norge? *Sosiologisk tidsskrift*, 22(2), 146-177. Hentet fra: https://www.idunn.no/st/2014/02/hvordan_haandterer_andregenerasjonsinnvandrere_sin_identitet
- Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (1993). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Klafki, K & Christensen, B (overs.) (2001) «Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk» i *Dannesesteori og didaktik – nye studier*, (s. 101-160). Århus N: Forlaget Klim.
- Knack, S. and Keefer, P. (1997). Does social capital have an economic payoff? A cross-country investigation. *Quarterly Journal of Economics*, 112(4), 1251–1288. doi:10.1162/003355300555475
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring 2. utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring 3. utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s15430421tip4104_2
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>
- Lauglo, J. Øia, T. (2003). *Education and Civic Engagement among Norwegian Youths* (NOVA Rapport 14/06). Hentet fra: http://www.hioa.no/content/download/46108/677914/file/2375_1.pdf

- 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*.
- Mikkelsen, R. (2009) Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Red.). *Lærer – Adjunkt – Lærer; Artikler for studiet I praktisk-pedagogisk utdanning (2.utg)* (s. 71-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. Fjeldstad, D. Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere: Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO.
- Mohn, F. A. (2010). *Intermarriage and Spouse Import in the Immigrant Population of Norway: The Influence of National-Origin Group, Educational Level, Generation, Gender and Age at marriage*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Morgan, M. J. (1994). Rock and roll unplugged: African-American music in eighteenth-century America. *Eighteenth Century Studies*, 27(4), 649-662.
<http://www.jstor.org/stable/2739445>
- Nguyen, D. og Stritikus, T. (2012). Strategic Identity Negotiation: Understanding the Complexities of Immigrant Youth in Schools i Urias, D. A. (Red). *The Immigration & Education Nexus* (Vol. 12). s. 57-82. Rotterdam: Sense Publishers.
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering: Mål strategier, tiltak*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/nou/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- Paletz, D.L. Owen, D. Cook, T.E. (2012). *21st Century American Government and Politics*. Hentet 7. juni 2016 fra <http://2012books.lardbucket.org/pdfs/21st-century-american-government-and-politics.pdf>
- Renshon, S. A. (1977). *Handbook of political socialization: Theory and research*. New York: The Free Press.

- Rice, T. W., & Feldman, J. L. (1997). Civic culture and democracy from Europe to America. *Journal of Politics*, 59(4), 1143-1172. doi:10.2307/2998596
- Ringdal, Kristen. (2013). *Enhet og Mangfold – Samfunnsvitenskapelig Forskning og Kvantitativ Metode (3. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (Vol. 438). New York: Free press.
- Rommetvedt, H. (2002). *Politikkens allmenngjøring og den ny-pluralistiske parlamentarismen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of general psychology*, 7(1), 3-37. doi:10.1037/1089-2680.7.1.3
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam: Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Seippel, Ø, Strandbu, Å., & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer* (NOVA Rapport 3/2011). Hentet fra http://www.ungdata.no/asset/4536/1/4536_1.pdf
- Skah, I. (2014). *Muslim Women at UIO A Debate between the Personal, the Feminist and the Political*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo

- Skog, Ole-Jørgen (2013). *Å forklare sosiale forskjeller. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2008(4), 255-261. doi:10.18261/issn.1504-2987
- Solhaug, T. (2012). Political alienation among migrant youths: Exploring the mechanisms of political alienation and acculturation among migrant youths in Norwegian schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 3-18. doi:10.1177/1746197911410374
- SSB. (2016). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2016. Hentet 7. juni 2016 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Stambøl, L. S. (2013). *Bosettings- og flyttemønster blant innvandrere og deres norskfødte barn*. (Rapport 46/2013) Oslo: Statistisk Sentralbyrå
- Stoker, L. Jackie, B. (2011). Political Socialization: Ongoing Questions and New Directions. I Edwards, G.C. III. Jacobs, J. R. Shapiro, R. Y. (Red.) *The Oxford Handbook of American Public Opinion and the Media* (s.3-22). doi:10.1093/oxfordhb/9780199545636.003.0028
- Verba, S., Schlozman, K., & Burns, N. (2003). *Family ties: Understanding the intergenerational transmission of participation*. Russell Sage Foundation Working Paper Series.
- Wiseman, A.W. Astiz, F.M. Fabrega, R. Baker, D.P. (2011). Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41:5, 561-577 <http://dx.doi.org/10.1080>
- Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltakelse og innflytelse – perspektiver og endringer. I (red.) Berge, K.L. Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 34-58). Bergen: Fagbokforlaget
- Østby, L. (2016, 9. mai). Innvandrernes levekår: Bedre integrert enn mor og far. Hentet 10. mai 2016 fra: <http://ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/bedre-integrert-enn-mor-og-far>

Vedlegg 1 – Holdninger til likestilling og kvinners rettigheter

Lineær regresjonsanalyse av holdninger til likestilling og kvinners rettigheter etter innvandrerbakgrunn.

<i>Holdninger til likestilling og kvinners rettigheter</i>		
<i>Variabler</i>	<i>Regresjonskoeffisient</i>	<i>Standardfeil</i>
<i>Konstant</i>	54,37***	0,21
1. generasjons	-6,65***	0,62
2. generasjons	-2,52***	0,60
	R ²	0,02
	N	5592

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

Vedlegg 2 – Syntaks for databearbeiding

```
GET FILE='C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\Target\isgnorc2.sav'.  
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
```

```
ADD FILES /FILE=*  
  /FILE='C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\Target\jsgnorc29.sav'.  
EXECUTE.
```

```
** Variabel med 1= 1. generasjon */  
RECODE IMMIG (1=0) (2=0) (3=1) (ELSE=SYSMIS) INTO forstegenerasjon.  
VARIABLE LABELS forstegenerasjon '1= foedt i utlandet med to utenlandske  
foreldre'.  
EXECUTE.
```

```
** Variabel med 1= 2. generasjon */  
RECODE IMMIG (1=0) (2=1) (3=0) (ELSE=SYSMIS) INTO andregenerasjon.  
VARIABLE LABELS andregenerasjon '1= foedt i Norge med to utenlandske  
foreldre'.  
EXECUTE.
```

```
** DUMMY: SPRÅK I HJEMMET: 1 = ANDRE SPRÅK ENN TEST **  
RECODE TESTLANG (1=0) (0=1) INTO spraak_hjemme.  
VARIABLE LABELS spraak_hjemme 'andre enn testspraak i hjemmet = 1'.  
EXECUTE.
```

```
** Variabel for antall bøker i hjemmet, approksimering av reelt antall  
bøker.  
RECODE IS2G11 (1=0.05) (2=0.18) (3=0.63) (4=1.51) (5=3.51) (6=7.5) INTO  
boker.  
VARIABLE LABELS boker 'antall bøker hjemme / 100'.  
EXECUTE.
```

```
/* SAMSPILLSLEDD */
```

```
** forstegenerasjon X poldisc **  
COMPUTE forstegenerasjonXpoldisc=forstegenerasjon * POLDISC.  
EXECUTE.
```

```
** andregenerasjon X poldisc **  
COMPUTE andregenerasjonXpoldisc=andregenerasjon * POLDISC.  
EXECUTE.
```

```
** forstegenerasjon X antall bøker **  
COMPUTE forstegenerasjonXboker=forstegenerasjon * boker.
```

```
EXECUTE.

** andregenerasjon X antall bøker **
COMPUTE andregenerasjonXboker=andregenerasjon * boker.
EXECUTE.

** forstegenerasjon X HISEI **
COMPUTE forstegenerasjonXHISEI =forstegenerasjon * HISEI .
EXECUTE.

** andregenerasjon X HISEI **
COMPUTE andregenerasjonXHISEI =andregenerasjon * HISEI .
EXECUTE.

** forstegenerasjon X PAREDYRS **
COMPUTE forstegenerasjonXPAREDYRS =forstegenerasjon * PAREDYRS.
EXECUTE.

** andregenerasjon X PAREDYRS **
COMPUTE andregenerasjonXPAREDYRS =andregenerasjon * PAREDYRS .
EXECUTE.

** forstegenerasjon X språk i hjemmet **
COMPUTE forstegenerasjonXspraak_hjemme =forstegenerasjon * spraak_hjemme.
EXECUTE.
** andregenerasjon X språk i hjemmet **
COMPUTE andregenerasjonXspraak_hjemme = andregenerasjon * spraak_hjemme.
EXECUTE.

SAVE OUTFILE='C:\
C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\MERGED0528.sav'.
EXECUTE.
NEW FILE.
```

Vedlegg 3 – Syntaks lineære regresjoner av holdninger, oppfatninger og engasjement

Syntaksen er helt lik for analysene på de tre avhengige variablene DEMVAL (*oppfatninger*), INTRUST (*holdninger*) og PARTCOM (*engasjement*). Vi viser derfor kun syntaksen til en av disse, DEMVAL. For å kjøre analysene for de to andre må «dvar=DEMVAL /» byttes ut med en av de andre avhengige variablene i syntaksen.

**** MODELL 1 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:31.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegG.ieasps".
```

JB_RegG

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav" /
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON /
```

```
    catvar= /
```

```
    codings= /
```

```
    refcats= /
```

```
    ncats= /
```

```
    dvar=DEMVAL /
```

```
    wgt=TOTWGTS /
```

```
    jkz=JKZONES /
```

```
    jkr=JKREPS /
```

```
    jk2type=HALF /
```

```
    nrwgt=75 /
```

```
    nomiss=Y /
```

```
    method=JRR /
```

```
    missing=listwise /
```

```
    viewprgs=Y /
```

```
    viewlbl=Y /
```

```
    qcstats=Y /
```

```
newout=Y/  
intavg=Y/  
viewcod=N/  
ndec=2/  
clean = Y/  
strctry = Y/  
selcrit = /  
selvar = /  
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/  
outfile="Demval_modell1".
```

**** MODELL 2 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:39.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegG.ieasps".
```

JB_RegG

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
  cvar=IDCNTRY /
```

```
  convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON PAREDYRS HISEI BOKER POLDISC  
SPRAAK_HJEMME /
```

```
  catvar=/  
  codings=/  
  refcats=/  
  ncats=/  
  dvar=DEMVAL /  
  wgt=TOTWGTS/  
  jkz=JKZONES/  
  jkr=JKREPS/  
  jk2type=HALF/  
  nrwgt=75/  
  nomiss=Y/  
  method=JRR/
```

```
missing=listwise/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
selcrit = /
selvar = /
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Demval_modell12".
```

**** MODELL 3 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 15:11.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegG.ieasps".
```

JB_RegG

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
  cvar=IDCNTRY /
```

```
  convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON PAREDYRS
FORSTEGENERASJONXPAREDYRS ANDREGENERASJONXPAREDYRS /
```

```
  catvar=/  
  codings=/  
  refcats=/  
  ncats=/  
  dvar=DEMVAL /  
  wgt=TOTWGTS/  
  jkz=JKZONES/  
  jkr=JKREPS/
```

```
jk2type=HALF/
nrwgt=75/
nomiss=Y/
method=JRR/
missing=listwise/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
selcrit = /
selvar = /
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Demval_modell13".
```

**** MODELL 4 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 15:14.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegG.ieasps".
```

JB_RegG

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
cvar=IDCNTRY /
```

```
convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON HISEI FORSTEGENERASJONXHISEI
ANDREGENERASJONXHISEI /
```

```
catvar=/
```

```
codings=/
```

```
refcats=/
```

```
ncats=/
```

```
dvar=DEMVAL /
wgt=TOTWGTS/
jkz=JKZONES/
jkr=JKREPS/
jk2type=HALF/
nrwgt=75/
nomiss=Y/
method=JRR/
missing=listwise/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
selcrit = /
selvar = /
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Demval_modell14".
```

**** MODELL 5 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 15:19.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegG.ieasps".
```

JB_RegG

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
cvar=IDCNTRY /
```

```
convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON BOKER FORSTEGENERASJONXBOKER
ANDREGENERASJONXBOKER /
```

```
catvar=/
codings=/
refcats=/
ncats=/
dvar=DEMVAL /
wgt=TOTWGTS/
jkz=JKZONES/
jkr=JKREPS/
jk2type=HALF/
nrwgt=75/
nomiss=Y/
method=JRR/
missing=listwise/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
selcrit = /
selvar = /
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Demval_modell15".
```

**** MODELL 6 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 15:24.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegG.ieasps".
```



```

JB_RegG
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav" /

    cvar=IDCNTRY /

    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON POLDISC
FORSTEGENERASJONXPOLDISC ANDREGENERASJONXPOLDISC /

    catvar=/
    codings=/
    refcats=/
    ncats=/
    dvar=DEMVAL /
    wgt=TOTWGTS/
    jkz=JKZONES/
    jkr=JKREPS/
    jk2type=HALF/
    nrwgt=75/
    nomiss=Y/
    method=JRR/
    missing=listwise/
    viewprgs=Y/
    viewlbl=Y/
    qcstats=Y/
    newout=Y/
    intavg=Y/
    viewcod=N/
    ndec=2/
    clean = Y/
    strctry = Y/
    selcrit = /
    selvar = /

    outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
    outfile="Demval_modell16".

```

**** MODELL 7 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 15:28.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegG.ieasps".
```

JB_RegG

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav" /
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON SPRAAK_HJEMME  
FORSTEGENERASJONXSPRAAK_HJEMME ANDREGENERASJONXSPRAAK_HJEMME /
```

```
    catvar= /
```

```
    codings= /
```

```
    refcats= /
```

```
    ncats= /
```

```
    dvar=DEMVAL /
```

```
    wgt=TOTWGTS /
```

```
    jkz=JKZONES /
```

```
    jkr=JKREPS /
```

```
    jk2type=HALF /
```

```
    nrwgt=75 /
```

```
    nomiss=Y /
```

```
    method=JRR /
```

```
    missing=listwise /
```

```
    viewprgs=Y /
```

```
    viewlbl=Y /
```

```
    qcstats=Y /
```

```
    newout=Y /
```

```
    intavg=Y /
```

```
    viewcod=N /
```

```
    ndec=2 /
```

```
    clean = Y /
```

```
    strctry = Y /
```

```
    selcrit = /
```

```
    selvar = /
```

```
    outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg" /
```

```
outfile="Demval_modell17".
```

****MODELL 8 ****

```
* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).
```

```
* Created on 11.06.2016 at 14:06.
```

```
* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.
```

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegG.ieasps".
```

```
JB_RegG
```

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav" /
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON PAREDYRS HISEI BOKER POLDISC  
SPRAAK_HJEMME FORSTEGENERASJONXPAREDYRS FORSTEGENERASJONXHISEI  
FORSTEGENERASJONXBOKER FORSTEGENERASJONXPOLDISC  
FORSTEGENERASJONXSPRAAK_HJEMME ANDREGENERASJONXPAREDYRS  
ANDREGENERASJONXHISEI ANDREGENERASJONXBOKER ANDREGENERASJONXPOLDISC  
ANDREGENERASJONXSPRAAK_HJEMME /
```

```
    catvar=/
```

```
    codings=/
```

```
    refcats=/
```

```
    ncats=/
```

```
    dvar=DEMVAL /
```

```
    wgt=TOTWGTS/
```

```
    jkz=JKZONES/
```

```
    jkr=JKREPS/
```

```
    jk2type=HALF/
```

```
    nrwgt=75/
```

```
    nomiss=Y/
```

```
    method=JRR/
```

```
    missing=listwise/
```

```
    viewprgs=Y/
```

```
    viewlbl=Y/
```

```
    qcstats=Y/
```

```
    newout=Y/
```

```
    intavg=Y/
```

```
    viewcod=N/
```

```
ndec=2/  
clean = Y/  
strctry = Y/  
selcrit = /  
selvar = /  
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/  
outfile="Demval_modell18".
```

Vedlegg 4 – Syntaks lineære regresjoner for kunnskaper og ferdigheter

**** MODELL 1 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:08.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegGP.ieasps".
```

JB_RegGP

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON /
```

```
    catvar=/  
codings=/  
refcats=/  
ncats=/  
PVRoots=/  
PVTails=/  
dvar0=/  
rootpv=PV /  
tailpv=CIV /  
npv=5/  
wgt=TOTWGTS/  
nrwgt=75 /  
rwt=/  
jkz=JKZONES/  
jkr=JKREPS/  
jk2type=HALF/  
nomiss=Y/  
method=JRR/  
missing=listwise/  
kfac=0/  
shrtcut=N/  
viewcod=N/  
ndec=2/  
clean = Y/
```

```
strctry = Y/  
viewprgs=Y/  
viewlbl=Y/  
qcstats=Y/  
newout=Y/  
intavg=Y/  
selcrit = /  
selvar = /  
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/  
outfile="Kunnskap_modell1".
```

**** MODELL 2 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:11.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegGP.ieasps".
```

JB_RegGP

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON PAREDYRS HISEI BOKER POLDISC  
SPRAAK_HJEMME /
```

```
    catvar=/  
    codings=/  
    refcats=/  
    ncats=/  
    PVRroots=/  
    PVTails=/  
    dvar0=/  
    rootpv=PV /  
    tailpv=CIV /  
    npv=5/  
    wgt=TOTWGTS/  
    nrwgt=75 /  
    rwt=/  
    jkz=JKZONES/  
    jkr=JKREPS/  
    jk2type=HALF/
```

```
nomiss=Y/  
method=JRR/  
missing=listwise/  
kfac=0/  
shrtcut=N/  
viewcod=N/  
ndec=2/  
clean = Y/  
strctry = Y/  
viewprgs=Y/  
viewlbl=Y/  
qcstats=Y/  
newout=Y/  
intavg=Y/  
selcrit = /  
selvar = /  
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/  
outfile="Kunnskap_modell12".
```

**** MODELL 3 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:17.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegGP.ieasps".
```

JB_RegGP

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
  cvar=IDCNTRY /
```

```
  convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON PAREDYRS  
FORSTEGENERASJONXPAREDYRS ANDREGENERASJONXPAREDYRS /
```

```
  catvar=/  
  codings=/  
  refcats=/  
  ncats=/  
  PVRoots=/  
  PVTails=/  
  dvar0=/  
  rootpv=PV /
```

```

tailpv=CIV /
npv=5/
wgt=TOTWGTS/
nrwgt=75 /
rwgt=/
jkz=JKZONES/
jkr=JKREPS/
jk2type=HALF/
nomiss=Y/
method=JRR/
missing=listwise/
kfac=0/
shrtcut=N/
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
selcrit = /
selvar = /

outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Kunnskap_modell13".

```

**** MODELL 4 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:19.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegGP.ieasps".
```

```
JB_RegGP
```

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON HISEI FORSTEGENERASJONXHISEI
ANDREGENERASJONXHISEI /
```



```
catvar=/
codings=/
refcats=/
ncats=/
PVRoots=/
PVTails=/
dvar0=/
rootpv=PV /
tailpv=CIV /
npv=5/
wgt=TOTWGTS/
nrwgt=75 /
rwgt=/
jkz=JKZONES/
jkr=JKREPS/
jk2type=HALF/
nomiss=Y/
method=JRR/
missing=listwise/
kfac=0/
shrtcut=N/
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
selcrit = /
selvar = /
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Kunnskap_modell4".
```

**** MODELL 5 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:21.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegGP.ieasps".
```

JB_RegGP

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav" /
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON BOKER FORSTEGENERASJONXBOKER  
ANDREGENERASJONXBOKER /
```

```
    catvar=/
```

```
    codings=/
```

```
    refcats=/
```

```
    ncats=/
```

```
    PVRoots=/
```

```
    PVTails=/
```

```
    dvar0=/
```

```
    rootpv=PV /
```

```
    tailpv=CIV /
```

```
    npv=5/
```

```
    wgt=TOTWGTS/
```

```
    nrwgt=75 /
```

```
    rwtg=/
```

```
    jkz=JKZONES/
```

```
    jkr=JKREPS/
```

```
    jk2type=HALF/
```

```
    nomiss=Y/
```

```
    method=JRR/
```

```
    missing=listwise/
```

```
    kfac=0/
```

```
    shrtcut=N/
```

```
    viewcod=N/
```

```
    ndec=2/
```

```
    clean = Y/
```

```
    strctry = Y/
```

```
    viewprgs=Y/
```

```
    viewlbl=Y/
```

```
    qcstats=Y/
```

```
    newout=Y/
```

```
intavg=Y/  
selcrit = /  
selvar = /  
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/  
outfile="Kunnskap_model15".
```

**** MODELL 6 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:23.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files  
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegGP.ieasps".
```

JB_RegGP

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav" /
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON POLDISC  
FORSTEGENERASJONXPOLDISC ANDREGENERASJONXPOLDISC /
```

```
    catvar=/  
    codings=/  
    refcats=/  
    ncats=/  
    PVRoots=/  
    PVTails=/  
    dvar0=/  
    rootpv=PV /  
    tailpv=CIV /  
    npv=5/  
    wgt=TOTWGTS/  
    nrwgt=75 /  
    rwgt=/  
    jkz=JKZONES/  
    jkr=JKREPS/  
    jk2type=HALF/  
    nomiss=Y/  
    method=JRR/  
    missing=listwise/  
    kfac=0/  
    shrtcut=N/
```

```
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
selcrit = /
selvar = /
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Kunnskap_modell16".
```

**** MODELL 7 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:26.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegGP.ieasps".
```

JB_RegGP

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
    cvar=IDCNTRY /
```

```
    convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON SPRAAK_HJEMME
FORSTEGENERASJONXSPRAAK_HJEMME ANDREGENERASJONXSPRAAK_HJEMME /
```

```
    catvar=/  
    codings=/  
    refcats=/  
    ncats=/  
    PVRoots=/  
    PVTails=/  
    dvar0=/  
    rootpv=PV /  
    tailpv=CIV /  
    npv=5/  
    wgt=TOTWGTS/  
    nrwgt=75 /  
    rwgt=/  
    
```

```

jkz=JKZONES/
jkr=JKREPS/
jk2type=HALF/
nomiss=Y/
method=JRR/
missing=listwise/
kfac=0/
shrtcut=N/
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
selcrit = /
selvar = /
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Kunnskap_modell7".

```

**** MODELL 8 ****

* Script created using the IEA IDB Analyzer (Version 3.2.10).

* Created on 11.06.2016 at 13:14.

* Press Ctrl+A followed by Ctrl+R to submit this analysis.

```
include file = "C:\Program Files
(x86)\idbanalyzer\bin\Data\Templates\SPSS_Macros\JB_RegGP.ieasps".
```

JB_RegGP

```
infile="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\Merge\merged0528.sav"/
```

```
  cvar=IDCNTRY /
```

```
  convar=FORSTEGENERASJON ANDREGENERASJON PAREDYRS HISEI BOKER POLDISC
SPRAAK_HJEMME FORSTEGENERASJONXPAREDYRS FORSTEGENERASJONXHISEI
FORSTEGENERASJONXBOKER FORSTEGENERASJONXPOLDISC
FORSTEGENERASJONXSPRAAK_HJEMME ANDREGENERASJONXPAREDYRS
ANDREGENERASJONXHISEI ANDREGENERASJONXBOKER ANDREGENERASJONXPOLDISC
ANDREGENERASJONXSPRAAK_HJEMME /
```

```
  catvar=/
```

```
  codings=/
```

```
  refcats=/
```

```
ncats=/
PVRoots=/
PVTails=/
dvar0=/
rootpv=PV /
tailpv=CIV /
npv=5/
wgt=TOTWGTS/
nrwgt=75 /
rwtg=/
jkz=JKZONES/
jkr=JKREPS/
jk2type=HALF/
nomiss=Y/
method=JRR/
missing=listwise/
kfac=0/
shrtcut=N/
viewcod=N/
ndec=2/
clean = Y/
strctry = Y/
viewprgs=Y/
viewlbl=Y/
qcstats=Y/
newout=Y/
intavg=Y/
selcrit = /
selvar = /
outdir="C:\ICCS_til_analyse\ICCS_til_analyse\syntaxfil vedlegg"/
outfile="Kunnskap_modell18".
```