

Samfunnsfagets betydning for elevers deltagelse

*En kvantitativ studie av ungdomsskoleelevers
forventede samfunnsdeltagelse gjennom formelle
og uformelle kanaler*

Magnus Børre Bragdø



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og
skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Juni, 2020

Sammendrag

En viktig målsetting for skolen generelt, og samfunnsfaget spesielt, er å gi elevene vilje og ferdigheter til demokratisk deltagelse i samfunnet. Et sentralt spørsmål for både lærere og skoleforskere er dermed hvordan lærere kan bidra til, og legge til rette for, elevers samfunnsdeltagelse, og videre fra dette, hva slags forståelse av samfunnsdeltagelse man skal jobbe for. Det er nettopp disse spørsmålene som er tematikken for denne oppgaven.

Oppgaven er en studie av hvilke faktorer som kan bidra til ungdomsskoleelevers fremtidige samfunnsdeltagelse, og hvordan dette kan variere mellom formell og uformell samfunnsdeltagelse. Med formell samfunnsdeltagelse menes det deltagerformer knyttet til valgdemokratiets kanaler, slik som å stemme ved lokal- eller nasjonalvalg. Med uformell samfunnsdeltagelse menes det deltagelse gjennom alternative kanaler og handlinger, slik som å delta i fredelige demonstrasjoner, eller signere på en underskriftskampanje. For å undersøke denne problemstillingen har jeg gjennomført to lineære, multiple regresjonsanalyser, med henholdsvis formell og uformell samfunnsdeltagelse som avhengig variabel, og en samling variabler knyttet til skole og samfunn som har vært sentrale i andre studier som uavhengige variabler. Forskningsmetoden gjør det mulig å sammenligne statistiske sammenhenger mellom de uavhengige variablene og hver av de to formene for samfunnsdeltagelse som undersøkes. Utvalget i studien består av norske niendeklassinger, og datamaterialet er elevresultatene fra ICCS-undersøkelsen i 2016. Formålet med studien er å undersøke sammenhenger funnet i internasjonal forskning på elevers samfunnsdeltagelse i en norsk kontekst, og å videre undersøke norske studiers resultater gjennom regresjonsanalyser med flere inkluderte uavhengige variabler. Analysene viser at det er elevers demokratikunnskap som henger sterkest sammen med formell samfunnsdeltagelse, mens elevenes demokratiske mestringstro er viktigst for deres uformelle samfunnsdeltagelse. Videre viser analysene at samfunnsfagsnære variabler, slik som et åpent diskusjonsklima i klasserommet, elevenes oppfatning av demokratiundervisningen og deltagelse i skoledemokratiet, ikke hadde en signifikant sammenheng med noen av de to avhengige variablene, på tross av at slike sammenhenger har blitt funnet i studier fra andre land. Dette kan tyde på et behov for å forske videre på og utvikle disse undervisningspraksisene.

Abstract

An important task for the educational system in general, and the social studies subject specifically, is to give students the will and ability for democratic participation in society. In this regard, a central question for both teachers and scholars are how teachers may contribute to, and facilitate, students' participation, and in extension, what kind of participation that should be the focus of this effort. These are the questions that I address in this MA thesis. This thesis is a study of what factors may contribute to ninth grade students' future democratic participation, and how this may vary between formal and informal participation. Formal participation may be understood as participation through electoral institutions, such as voting in a local or national election. Informal participation may be understood as participation through alternative channels and actions, such as participating in peaceful demonstrations, or signing a petition for change. To respond to my research question, I have used two linear multiple regression models, with formal and informal participation as dependent variables, respectively, and a selection of both in-school and out-of-school variables that have been shown to be of importance in previous studies as independent variables. This research method allowed me to compare statistical associations between the two forms of democratic participation. The sample for the study consists of Norwegian ninth grade students, and the data used in the study are the student results from the Norwegian part of the ICCS-survey in 2016. The aim of the study is to investigate factors for students' participation that has been shown to be of importance in international research. The analyses show that students' democratic knowledge has the strongest association with their intended formal participation, while their citizenship self-efficacy has the strongest association with their intended informal participation. Additionally, the analyses show that variables tied to the social studies classroom, such as an open classroom climate, civics learning opportunities and participation in school democracy, had no significant association in either of the two models, despite the fact that these variables have been important in international studies. This might indicate a need for further research on and development of these instructional practices.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både lærerikt og utfordrende, og har ikke kunnet blitt til uten hjelp fra menneskene rundt meg. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Nora Elise Hesby Mathé, for uvurderlig veiledning og faglig støtte i arbeidet med denne oppgaven. Tilbakemeldingene jeg har fått av deg har vært gjennomgående konstruktive, tydelige, og som regel lynraske. Videre vil jeg takke min samboer Kristin for all hjelp og støtte i denne prosessen. Takk til Lihong Huang og Guro Ødegård, for raske svar og god hjelp med spørsmål jeg har hatt om gjennomføringen av den norske delen av ICCS-undersøkelsen. Til slutt vil jeg takke familie og venner for avlastning fra oppgaveskrivingen, gjennom hyggelige samtaler om helt andre ting, og smittevernsvennlige møter under en verdensomveltende pandemi.

Oslo, juni 2020

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Oppgavens bakgrunn og begrunnelse	1
1.2 Problemstilling	4
1.3 Oppgavens struktur	5
2 Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning	6
2.1 Perspektiver på demokratibegrepet	6
2.1.1 Liberaldemokratiet.....	7
2.1.2 Deltagerdemokratiet.....	7
2.1.3 Det deliberative demokratiet.....	9
2.2 Samfunnsfagets demokratiske mandat	10
2.3 Medborgerskap	12
2.4 Tidligere forskning	15
2.5 Denne studiens bidrag og forventninger til analysene	19
3 Data og metode	21
3.1 Forskningsdesign	21
3.2 ICCS-undersøkelsen	21
3.3 Utvalg og enheter	22
3.4 Variabler og mål	22
3.4.1 Avhengige variabler	23
3.4.2 Uavhengige variabler	24
3.5 Analyser	25
3.5.1 Faktoranalyser.....	25
3.5.2 Deskriptive analyser.....	26
3.5.3 Preliminære analyser	26
3.5.4 Regresjonsanalyser	27
3.6 Reliabilitet og validitet	28
3.7 Forskningsetiske betraktninger	30
4 Analyser og funn	31
4.1 Deskriptiv statistikk	31
4.2 Preliminære analyser	33
4.3 Regresjonsanalyser	35
5 Diskusjon	39
5.1 Demokratikunnskap	40
5.2 Demokratisk mestringstro	41
5.3 Tillit til institusjoner	42
5.4 Organisasjonsdeltagelse	43
5.5 Diskusjoner om politikk	44

5.6 Politisk interesse.....	45
5.7 Holdning til skoledemokratiet	47
5.8 Deltagelse i skoledemokratiet	48
5.9 Åpent klasseklima.....	49
5.10 Demokratiundervisning.....	50
5.11 Kontrollvariabler.....	52
5.12 Didaktiske implikasjoner	53
6 Avslutning.....	57
6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn	57
6.2 Studiens begrensninger.....	58
6.3 Videre forskning	59
Litteraturliste.....	61
Vedlegg 1	66

1 Innledning

1.1 Oppgavens bakgrunn og begrunnelse

Skolen står sentralt som en samfunnsforberedende arena for ungdom, og skal som opplæringsinstitusjon fremme demokrati, og gi elevene evne og ønske om å delta i samfunnet (Opplæringslova 1998, § 1-1). Denne rollen kommer tydelig frem både i overordnet del av læreplanen, og i læreplanen i samfunnsfag. I overordnet del av læreplanen formuleres denne samfunnsforberedende rollen slik:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. [...] Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Skolens demokratiske mandat er en tverrfaglig oppgave, som rommer alle disipliner elevene møter i utdanningsløpet sitt. I fagfornyelsen, revideringen av Kunnskapsløftet som etappevis introduseres inn i norsk skole fram til en full innføring i 2021, står *demokrati og medborgerskap* som et av tre tverrfaglige temaer som skal vies særskilt oppmerksomhet i undervisningen (Udir, 2017). Likevel står samfunnsfaget i en spesiell posisjon hva gjelder samfunnsforberedende undervisning og demokratisk dannelse (Biseth, 2012). Disse samfunnsforberedelsene består av både kunnskap og ferdigheter, som elevene skal erverve seg gjennom undervisningen (Christensen, 2015; Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). I samfunnsfaget får elevene arbeide med fagstoff som eksplisitt kan knyttes til samfunnet rundt dem, og fagstoffet omhandler institusjoner og prosesser de vil møte i samhandling med demokratiet. Dette kommer tydelig fram i læreplanen for samfunnsfag. Den reviderte læreplanen introduserer, i tillegg til nye kompetansemål, fem kjerneelementer i faget, hvor «demokratiforståing og deltaking» er et av dem (Udir, 2019). Demokratiforståing og deltaking handler om kunnskap, og å sette denne i lokale og globale perspektiv, og om handling og interaksjon med samfunnet. I læreplanen heter det blant annet at «Elevane skal få innsikt i forskjellar mellom land når det gjeld styresett og ivaretaking av menneskerettar og minoritetar», og at «Elevane skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og medverke til samfunnsutforming».

Det er altså et tydelig, normativt mål fra politisk hold at det norske skolesystemet generelt, og samfunnsfaget spesielt, skal forberede elevene til aktivt demokratisk medborgerskap. Dette kommer fram både i den overordnede delen av læreplanen, og i læreplanen i samfunnsfag. Nettopp fordi undervisningen i samfunnsfag skal fremme og legge til rette for elevers samfunnsdeltagelse, er et sentralt spørsmål i den fagdidaktiske forskningen hvordan læreren kan bidra til dette gjennom undervisningen. Den enkelte elevs bakgrunn og oppvekst spiller ofte en sentral rolle i deres oppfatninger av samfunnet, og deres deltagelse i det. Samtidig viser en rekke tidligere studier at flere klasseromfaktorer som er tett forbundet med samfunnsfaget kan ha betydning for dette, som for eksempel gode klasseromdiskusjoner, deltagelse i skoledemokratiet, mengden av demokratiundervisning, og praktisk orienterte, samfunns- og demokratirettede arbeidsprosjekter (f.eks. Hoskins, Janmaat & Villalba, 2012; Kahne & Sporte, 2008; Keating m.fl. 2010; Mathé & Elstad, 2018; Maurissen, 2018; Reichert & Print, 2017; Whiteley, 2014; Westheimer & Kahne, 2004b). Denne forskningen er gjennomført i mange land, og med ulike aldersgrupper, og på tross av likhetstrekk i metode og resultater, er det også forskjeller i både forskningsspørsmål og funn.

Et sentralt spørsmål i demokratiundervisningen, og i forskningen på den, er hvordan man skal operasjonalisere elevers samfunnsdeltagelse. Hvordan måles elevers samfunnsdeltagelse, og hva skal være kriteriene for den? Dette er et metodisk spørsmål, men også et politisk ladet ett. Når det gjelder den metodiske delen av dette spørsmålet, er en problemstilling at om man legger til grunn en gitt definisjon på deltagelse i forskningen sin, vil man ikke kunne undersøke en annen, potensielt like betydningsfull en. Om man for eksempel baserer seg på at samfunnsdeltagelse handler om å stemme ved valg, så vil man ikke kunne undersøke elevers deltagelse gjennom andre plattformer og handlinger, som for eksempel aktivisme på sosiale medier, eller frivillig arbeid i lokalsamfunnet. Dermed kan forskjellige studier om unges deltagelse og medborgerskap, som operasjonaliserer disse på ulike måter, ha ulike funn, ikke bare på bakgrunn av eventuell variasjon i informantene deres, men også fordi de i praksis undersøker forskjellige fenomener. Samfunnsdeltagelse og medborgerskap er også et politisk spørsmål, ikke bare i kraft at det beskriver individets samhandling med det politiske, men også fordi forståelsen man har av deltagelse vil avhenge av hvilket syn man har på demokratiet mer overordnet. I et liberaldemokratisk perspektiv vil stemmegivning og organisering av interesser gjennom politiske partier være de sentrale demokratiske aktivitetene (Behrouzi, 2005). En undervisning som kretser rundt denne demokratiforståelsen vil følgelig fokusere på valgprosedyrer, politiske partier og informert stemmegivning. På den andre siden har man deltagerdemokratiske perspektiver, som legger

mer vekt på samfunnsdeltagelsens egenverdi, og viktigheten av samfunnsdeltagelse på mer uformelle arenaer (Pateman, 1970). I et slikt perspektiv vil kanskje ungdoms påvirkningsmuligheter utenfor valg av representanter i lokale og nasjonale forsamlinger vies mer oppmerksomhet. Med det gjør det normative spørsmålet om hva slags medborgere den norske skolen skal utdanne seg gjeldende. Tidligere studier, gjennomført både i en norsk kontekst, og i andre land, har funnet tegn på at skolen i størst grad fokuserer på liberaldemokratiske perspektiver, hvor fagstoffet i hovedsak omhandler demokratiske institusjoner og valgprosesser (Børhaug, 2008; Mathé, 2016; Sætra & Stray, 2019; Westheimer & Kahne, 2004a). Blant annet Westheimer og Kahne (2004a) argumenterer for at skolen i større grad bør legge til rette for mer deltagerorienterte perspektiver. Dette kommer også i noen grad til syne i de norske læreplanene (Udir, 2017; Udir, 2019).

Nettopp på grunn av forskjellene i de ulike demokratiske utgangspunktene, og implikasjonene disse har for undervisningen, og for hvordan elever og lærere oppfatter samfunnsdeltagelsesbegrepet, er spørsmålet om hvordan dette skal defineres av særlig interesse i forskningsprosjekter som undersøker elevers samfunnsdeltagelse og medborgerskap. Det finnes flere måter å tilnærme seg dette spørsmålet på. I denne studien har jeg valgt å operere med to forskjellige mål på elevers samfunnsdeltagelse, det ene knyttet til valgdeltagelse, og den andre til mer uformelle måter å påvirke demokratiet på, for eksempel gjennom fredelige demonstrasjoner. Slik får jeg undersøkt ulike sider av elevers samfunnsdeltagelse, heller enn å kombinere dem, som noen studier har gjort, eller å fokusere på en av dem, slik andre studier har gjort.

I Norge er det flere forskningsprosjekter som har tatt for seg ungdoms samfunnsdeltagelse, som for eksempel skolevalgsundersøkelsen og Ungdata (Bakken, 2019). På den andre siden har det blitt gjort relativt lite empirisk forskning på unges samfunnsdeltagelse knyttet til hvilke bidrag samfunnsfaget kan ha når det gjelder dette. Samtidig finnes det studier som undersøker denne tematikken, også i en norsk kontekst (f.eks. Huang m.fl., 2017; Mathé & Elstad, 2018; Ødegård & Svagård, 2018). Med den følgende studien ønsker jeg å bygge videre på både disse og andre, internasjonale studier om ungdoms samfunnsdeltagelse og medborgerskap, og å videre utvide kunnskapen vi har på dette forskningsfeltet i den norske konteksten.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i studiens begrunnelse slik den er beskrevet over, lyder denne oppgavens overordnede problemstilling som følger:

Hvilke faktorer kan ha betydning for elevers forventede samfunnsdeltagelse, og hvordan varierer dette mellom deltagelse i formelle og uformelle kanaler?

Problemstillingen er altså todelt. Den første delen av problemstillingen spør etter hvilke faktorer (variabler) som kan ha betydning for elevers forventede samfunnsdeltagelse, mens den andre delen spør etter variasjon i eventuelle sammenhenger, mellom elevers formelle og uformelle samfunnsdeltagelse. Problemstillingen er empirisk, og åpen i den forstand at den ikke begrenses til kun skolenære variabler som forklaring. Dette er et bevisst valg, fordi jeg har ønsket å utvide de teoretiske, og følgende empiriske, modellene som har blitt benyttet i tidligere studier. Et annet argument for denne brede innfallsvinkelen er, som jeg diskuterer nærmere i diskusjonsdelen av denne oppgaven (delkapittel 5.12), er at flere av de mindre skolenære variablene som undersøkes, også kan relateres til, og legges til rette for i, undervisningspraksisen i samfunnsfag. At det er forventet, og ikke faktisk deltagelse som undersøkes, har å gjøre med alderen på respondentene. Fordi elevene som undersøkes ikke er myndige, og fordi 14-åringer ofte ikke er utpreget politisk aktive (Huang m.fl. 2017), kan det være fruktbart å undersøke i hvor stor grad elevene selv forventer å delta i samfunnet.

For å besvare denne problemstillingen benytter jeg meg av en kvantitativ tilnærming. Jeg har gjennomført to lineære regresjonsanalyser, med henholdsvis formell og uformell samfunnsdeltagelse som avhengig variabel, hvor forklaringsvariablene er de samme i begge modellene. Datamaterialet jeg benytter meg av er svarene fra den norske delen av ICCS-undersøkelsen i 2016. Med denne forskningsmetoden kan jeg for det første finne ut av hvordan hver av de inkluderte variablene jeg undersøker henger sammen med elevers samfunnsdeltagelse, når denne sammenhengen kontrolleres for de andre sammenhengene som finnes i analysen. For det andre vil jeg kunne sammenligne resultatene fra de to modellene, og dermed finne ut om det er de samme variablene som påvirker de to ulike måtene elever kan delta i samfunnet på.

Variablene jeg undersøker er valgt ut med bakgrunn i teoretiske perspektiver og tidligere forskning som presenteres i kapittel 2. De aktuelle variablene kan grovt sett sorteres i tre kategorier: skolevariabler, samfunnsvariabler, og kontrollvariabler. Skolevariablene som undersøkes ser på elevers demokratikunnskap, oppfatning av demokratiundervisningen,

deltagelse og holdning til skoledemokratiet, og oppfatning av diskusjonsklimaet i klasserommet. Samfunnsvariablene jeg har inkludert er elevenes tillit til samfunnsinstitusjoner, deres demokratiske mestringstro, om de deltar i organisasjoner utenfor skolen, og om de diskuterer politikk og samfunnsspørsmål med venner og familie. Disse to overordnede kategoriene utgjør de mest sentrale forklaringsvariablene i analysene. I tillegg bruker jeg to kontrollvariabler, elevenes foreldres utdanning, og elevenes kjønn. Analysemetoden, variablene som er inkludert, og datamaterialet jeg bruker, vil nærmere gjøres rede for og diskuteres i kapittel 3, som omhandler studiens forskningsmetode.

1.3 Oppgavens struktur

Etter innledningen vil jeg i det andre kapitlet redegjøre for oppgavens teoretiske rammeverk, og ta for meg tidligere studier tilknyttet ungdommers medborgerskap og samfunnsdeltagelse. De teoretiske perspektivene som presenteres gir et utgangspunkt for diskusjonen av resultatene fra analysene jeg har gjennomført, men legger også grunnlaget for måleinstrumentene som brukes. Den tidligere forskningen jeg presenterer kontekstualiserer min studie, begrunner de sammenhengene jeg undersøker, åpner for ytterligere diskusjon av mine funn, og synliggjør studiens bidrag til forskningslitteraturen. I kapittel 3 beskriver jeg oppgavens metodiske framgangsmåte. I oppgavens fjerde kapittel legger jeg fram funnene fra analysene jeg har gjennomført, og i kapittel 5 drøfter jeg disse opp mot oppgavens teoretiske ramme, og den tidligere forskningen jeg presenterte i kapittel 2. Videre i kapittel 5 diskuterer jeg funnenes didaktiske implikasjoner, før jeg i kapittel 6 oppsummerer studien, presenterer oppgavens konklusjon, diskuterer begrensninger ved studien, og reflekterer over hvordan min studie kan bygges videre på.

2 Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning

I det følgende kapittelet vil jeg presentere studiens teoretiske ramme, og et overblikk over tidligere forskningsbidrag på fagfeltet, med fokus på studier som undersøker elevperspektiver på demokrati og medborgerskap. Denne rammen skal gi et utgangspunkt for å diskutere funnene i analysene jeg gjennomfører, men også forklare og begrunne de variablene jeg inkluderer i dem. Fordi denne studiens hovedtematikk er elevers samfunnsdeltagelse, vil kapittelet fokusere på sentrale teoretiske perspektiver på demokrati, deltagelse og medborgerskap, tre begreper som er sterkt knyttet sammen. Jeg begynner overordnet med en presentasjon av noen perspektiver på demokratibegrepet (2.1), før jeg drøfter samfunnsfagets demokratiske mandat (2.2). Videre går jeg nærmere inn på begrepet medborgerskap, og hvordan ulike forståelser av dette gir ulike forventninger til medborgerens samfunnsdeltagelse, så vel som til lærerens undervisningsmetoder i medborgerskapsundervisningen (2.3). Til slutt trekker jeg fram et utvalg studier som undersøker elevers medborgerskap (2.4). Jeg forsøker å holde henholdsvis teori og tidligere forskning adskilt i kapittelet, men fordi disse ofte henger tett sammen, er det noe overlapp mellom dem. Avslutningsvis vil jeg synliggjøre denne studiens bidrag til forskningslitteraturen med utgangspunkt i den tidligere forskningen som blir presentert.

2.1 Perspektiver på demokratibegrepet

Flere sentrale mål på frihet og demokrati legger vekt på medborgeres deltagelse (Freedom House, 2019; Economist Intelligence Unit, 2012), og Dahl (1989) presenterer deltagelse som en av fem kriterier for det han kaller et ideelt demokrati. Å kunne delta i samfunnet er en viktig del av demokratiet; man kan vanskelig opprettholde et folkestyre uten folkets deltagelse i dets beslutningsprosesser. Hvordan man forstår hva samfunnsdeltagelse skal og bør innebære avhenger imidlertid av hvordan man forstår begrepet demokrati.

Det er mulig å dele demokratiteoretiske tradisjoner inn i noen overordnede hovedretninger: liberaldemokratiet, deltagerdemokratiet, og det deliberative demokratiet, samt noen mer radikale retninger som jeg ikke vil ta for meg i denne oppgaven (Barber, 1984; Habermas, 1995; Mouffe, 2005/2015; Held, 1996). Selv om det er en overordnet enighet blant perspektivene i at beslutningstagning skal foregå på en form for kollektivt grunnlag, er det store forskjeller både i framgangsmåtene for politiske prosesser, medborgerens rolle i disse prosessene, og samfunnets rolle for dets medborgere. I det følgende vil jeg presentere tre

hovedretninger av demokratiteori, liberaldemokratiske, deltagerdemokratiske og deliberative perspektiver på demokratibegrepet.

2.1.1 Liberaldemokratiet

Den liberale demokratiteorien, også kalt konkurransedemokratiet, bygger på en liberalistisk forståelse av demokratiet (Behrouzi, 2005). Som sådan er det individets rettigheter som står i sentrum, og de institusjonene som sikrer disse. Liberaldemokratiet preges også av konkurransen om makt og innflytelse mellom ulike interesser, og en rasjonell aktørmodell, hvor aktørene i demokratiet søker å utøve sin vilje gjennom demokratiets legitime kanal: valg (Aardal, 2002). I liberaldemokratiet forstås politiske partier som kanalen for å vinne innflytelse, og partiene opererer som selskaper i det frie marked: de består av mennesker med samsvarende interesser, og tar ikke ytterligere hensyn utover disse (Aardal, 2002). Slik ses demokratiet i denne tradisjonen på som et middel, og ikke et normativt mål i seg selv (Behrouzi, 2005).

Et konkret eksempel på et demokratiteoretisk perspektiv som kan forstås som å falle inn under denne overordnede kategorien er Dahls polyarki. Dahl (1989) introduserte begrepet polyarki (flermannstyre) som en forståelse av, men også et alternativ til, demokratibegrepet, fordi han ikke mente at de rådende vestlige styringsformene kunne kategoriseres som demokratier (folkestyre). Hovedlinjene i dette perspektivet er at styringsmyndighetene følger folkets vilje, ved at det holdes regelmessige valg, og at alle har mulighet til å delta i disse (Dahl, 1989). Disse to dimensjonene vektlegger ikke nødvendigvis medborgeres deltagelse, men heller deres *mulighet* til å delta, og høy deltagelse er dermed ikke et mål i seg selv.

I analysene jeg gjennomfører i denne studien bruker jeg to forskjellige mål på samfunnsdeltagelse, formell og uformell. Fordi den formelle deltagelsen måles gjennom elevenes forventede deltagelse i valgdemokratiet, kan denne ses i sammenheng med et liberalt demokratiperspektiv, hvor nettopp velgernes aggregerte preferanser er sentrale.

2.1.2 Deltagerdemokratiet

Deltagerdemokratiet, i motsetning til liberaldemokratiet, legger større vekt på medborgeres engasjement og deltagelse i demokratiet, og har vokst fram som en reaksjon mot liberaldemokratisk teori, og det som av noen anses som en eliteskapende modell for demokratiet (Aardal, 2002). I et deltagerdemokratisk perspektiv er deltagelse et middel, men også et mål i seg selv (Barber, 1984). Å delta i samfunnet, ikke bare gjennom valg, men også

gjennom andre, mer uformelle kanaler, gir demokratiet økt legitimitet, men bidrar også til å øke medborgeres politiske kompetanse og demokratiske dannelse, og det er her perspektivets normative dimensjon kommer til uttrykk. I deltagerdemokratisk teori er politiske prosesser ikke bare en aggregering av borgernes preferanser, men også en form for skolering, og en livstil (Pateman, 1970). Tocqueville (1835/2010) var tidlig ute med å beskrive dette forholdet mellom politikk og mennesket i forbindelse med lokaldemokratiet i Amerika. Han skriver om hvordan demokratiet i Amerika, og den likheten som finnes mellom borgere i lokaldemokratiet, hvor de møtes til meningsutveksling, og tar del i samfunnsdebatten rundt spørsmål som berører dem, bidrar til holdningsbygging og fellesskapsfølelse dem imellom. Et viktig poeng for Tocqueville, som i deltagerdemokratisk teori generelt, er at deltagelse i lokale fellesskap fremmer disse kvalitetene.

Putnam (1993; 1995) viderefører noen av de ideene Tocqueville presenterer rundt samfunnsdeltagelsens effekter på befolkningen (Wollebæk, 2000). Han argumenterer for at det har skjedd et skifte i samfunnsdeltagelse hos den amerikanske befolkningen gjennom siste halvdel av forrige århundre, og at dette skiftet har å gjøre med det han kaller «sosial kapital». Putnams sosiale kapital må ikke forveksles med Bourdieus begrep med samme ordlyd. Der hvor sosial kapital i Bourdieus (1984) tradisjon handler om sosiale nettverk som en ressurs man kan «veksle» i økonomisk kapital, og som en dimensjon av hans tredelte kapitalbegrep, definerer Putnam (1993, s. 67) sosial kapital som «aspekter av sosial organisering, som nettverk, normer og sosial tillit». Med denne definisjonen beskriver sosial kapital fellesskap, men Putnam (1995) utvidet senere dette begrepet til en analytisk ramme også for individadferd. Med utgangspunkt i sin observasjon av at til tross for at bowling i 1995 var mer populært hos amerikanerne enn noen gang, sank antall lokale bowlinglag i landet, bygger Putnam (1995) en teori om at landets sosiale kapital er synkende, og at dette leder til lavere deltagelse, lavere sosial tillit og lavere fellesskapsfølelse mellom borgere. Dermed omfatter sosial kapital deltagelse, men også mindre politiske aspekter ved hverdagen, som trivsel og tillit til andre mennesker, og disse ulike aspektene er gjensidig forsterkende. Putnams idealmodell for demokratiet er tydelig inspirert av deltagerdemokratisk teori, hvor effektive institusjoner og aktive, informerte medborgere er sentrale, og verdien av deltagelse forstås som noe mer enn et ledd i politiske prosesser (Putnam, 1993).

Sosial kapital gjør seg dermed gjeldende som et verktøy for å forstå hvorfor noen elever har høyere samfunnsdeltagelse enn andre, noe som også blir trukket fram i henholdsvis den nasjonale og internasjonale ICCS-rapportens teoretiske rammeverk (Huang m.fl., 2017;

Schultz m.fl., 2016). I mine analyser representerer blant annet forklaringsvariablene *politisk interesse* og *organisasjonsdeltagelse* aspekter av elevenes sosiale kapital.

Et mer overordnet deltagerdemokratisk perspektiv gjør seg også gjeldende i analysene mine gjennom den tidligere nevnte todelingen av samfunnsdeltagelsesbegrepet. Der hvor et liberaldemokratisk perspektiv kommer til uttrykk gjennom formell samfunnsdeltagelse, gjør deltagerdemokratisk teori seg gjeldende når det kommer til uformell samfunnsdeltagelse. Uformell samfunnsdeltagelse måles i denne studien gjennom spørsmål om elevers forventede deltagelse i aktiviteter som å gå i demonstrasjonstog eller å snakke med andre om sine politiske meninger.

2.1.3 Det deliberative demokratiet

Det finnes også andre perspektiver på demokratibegrepet, utover de to retningene jeg har presentert ovenfor. Selv om min studie kretser rundt liberal- og deltagerdemokratisk teori, gjennom formell og uformell samfunnsdeltagelse, vil jeg også presentere noen sentrale trekk ved det deliberative demokratiperspektivet, fordi det bidrar til kritiske perspektiver på de demokratiteoriene jeg alt har presentert, og fordi en deliberativ demokratimodell er tilstedeværende i enkelte bidrag til litteraturen om medborgerskap, som jeg vil drøfte under.

En tidlig bidragsyter til litteraturen om deliberativt demokrati var Jürgen Habermas, og retningen ble videre omfavnet og bygd på av blant annet Rawls (1997). Den deliberative demokratimodellen kan forstås som en videreutvikling av både deltager- og liberaldemokratisk tradisjon (Habermas, 1995; Biesta, 2011). I likhet med deltagerdemokratisk teori står deltagelse i politiske prosesser sentralt, men i et deliberativt demokrati ligger fokuset på én spesifikk form for deltagelse, nemlig deliberasjon. Det finnes flere operasjonaliseringer av hva deliberasjon skal innebære, men de har noen viktige fellestrekk. Deliberasjon, kort sagt, er en samtale som har som mål å komme fram til det beste alternativet i saker hvor det finnes forskjellige hensyn å ta (Habermas, 1995; Englund, 2010). Dette forutsetter at partene som deltar er likeverdige, og har en felles forståelse av målet med deliberasjonen (Habermas, 1995). Et sentralt konsept i deliberativ demokratiteori er at fornuften skal være verktøyet man benytter seg av i utforming av samfunnet, og at dette foregår gjennom slike samtaler, eller deliberasjoner (Habermas, 1995; Rawls, 1993). I en klasseromskontekst beskriver Englund (2006) tre kriterier for en deliberativ læringssituasjon: 1) at ulike syn konfronteres med hverandre, 2) gjensidig respekt og toleranse, 3) et ønske om å oppnå en konsensus.

Den deliberative demokratiteorien har også vært gjenstand for kritikk, blant annet på bakgrunn av den kriteriebaserte diskusjonen som legges fram som grunnlag for beslutningstaking. Et utgangspunkt for deliberasjon er, som nevnt, at partene møtes som likemenn, og arbeider ut ifra de samme forutsetningene og målsettingene. Young (1996) kritiserer dette standpunktet gjennom at det i praksis er svært store forskjeller mellom mennesker, og at maktbalansen i en diskusjon ofte ikke er jevn. Dette kan handle om blant annet sosioøkonomisk status, kjønn, evner, erfaring, eller en kombinasjon av disse. Young (1996) mener at den fornuftsbaserte modellen som blant annet Rawls tar til orde for, kan lede til en samtale som tar utgangspunkt i kulturelle forutinntattheter, som enkelt kan stilne enkeltpersoner eller grupper som ikke er like effektive debattanter, og forsterke maktposisjonen til eliter. Denne kritikken er av særlig betydning i en klasseromssituasjon, hvor bred deltagelse er sentralt (Enslin, Pendlebury & Thiattas, 2001). Young (1996) legger fram et alternativ til det hun forstår som et deliberativ demokratiperspektiv som konsentrerer makten hos de få, og argumenterer for at forskjeller, heller enn likheter bør være utgangspunktet for deliberasjon. Dette, skriver hun, er spesielt viktig når det gjelder økonomiske og sosiale forskjeller, fordi disse er et uttrykk for strukturelle forskjeller i samfunnet for øvrig. Dermed bør deliberasjon med mål om å fatte beslutninger som har implikasjoner for samfunnet ikke alene fokusere på en smal definisjon av fornuft, men heller speile samfunnets mangfold av stemmer og utgangspunkter.

Deliberative demokratiperspektiver kommer ikke til uttrykk gjennom målene for samfunnsdeltagelse, altså de avhengige variablene, i analysene mine, men kan imidlertid ses i sammenheng med noen av forklaringsvariablene. Fokuset på åpen diskusjon og meningsutveksling i deliberativ demokratiteori gjør at variabler som i hvor stor grad elevene diskuterer politikk og samfunnsspørsmål med venner og familie, og om elevene opplever et åpent diskusjonsklima i klasserommet, i noen grad kan forstås som å uttrykke deliberasjonsorienterte didaktiske framgangsmåter. Om for eksempel variabelen knyttet til diskusjonsklima i klasserommet har en sammenheng med elevers samfunnsdeltagelse, kan dette tale for en instruksjonspraksis som baserer seg mer på deliberasjon i klasserommet, slik Englund (2006) skisserer.

2.2 Samfunnsfagets demokratiske mandat

Samfunnsfaget har en særskilt rolle i elevers demokratiske dannelse (Christensen, 2015; Børhaug, 2005; Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). Denne rollen, som jeg har vist i

introduksjonskapittelet over, kommer tydelig fram i både den overordnede læreplanen og læreplan i samfunnsfag, men den har også en sentral plass i samfunnsfagsdidaktisk teori.

Fjeldstad og Mikkelsen plasserer dannelse i samfunnsfag et sted mellom allmenndannelse og demokratisk dannelse, og ser dette i sammenheng med at samfunnsfaget skal «sikre [...] demokratisk beredskap og et demokratisk engasjement» (2008, s. 139). Dette, forsetter de, impliserer at demokratidannelsen består av kunnskap, ferdigheter og holdninger. I holdninger legger de blant annet interesse og vilje til å delta i samfunnet; i kunnskap legger de kjennskap til politiske og demokratiske systemer; i ferdigheter legger de samtaler og konfliktløsning.

Christensen (2015) arbeider under en lignende oppfatning, og beskriver dannelse i samfunnsfag som de grunnleggende forståelsesmåter og handlingsmåter som undervisningen i samfunnsfag arbeider med å gi elevene. Christensen (2015) bygger på Klafkis (2005) begrep *kategorial dannelse*, og presenterer en modell for dannelse i samfunnsfag hvor praktiske og vitenskapelige aspekter ved faget sammen utgjør det Christensen kaller *kategorial samfunnsfaglig* dannelse. Videre kobler Christensen dette begrepet på sin modell for kunnskapsdomener i samfunnsfag: Elevenes livsverden, faglige metoder, innhold og vitenskapsdisipliner (Christensen, 2015). Samfunnsfaglig dannelse forstås dermed som å gi elevene både kunnskapen og ferdigheter som behøves som demokratiske medborgere. Også Børhaug (2008) trekker fram nødvendigheten av dannelse utover det å gi elevene kunnskap, om målet er å utdanne samfunnsdeltagende medborgere. Børhaug (2008) skriver at kunnskap alene ikke er nok, men at demokratisk deltagelse også avhenger av sosiale og institusjonelle, så vel som individuelle faktorer.

På tross av en viss grad av enighet på fagfeltet i hva en demokratisk dannelse skal utgjøre, kan det overordnede synet presentert ved Fjeldstad og Mikkelsen (2008), Christensen (2015) og Børhaug (2008) også kritiseres. Samlet sett kan en forståelse av demokratisk dannelse som vektlegger kunnskap om, og ferdigheter til å arbeide gjennom, etablerte politiske systemer gjøre det vanskelig å gi berettiget kritikk når dette ikke fungerer optimalt, og gjøre demokratiet ensporet og sårbart for manipulasjon (Biesta, 2011; Borgebund, 2015). Biesta (2011) presenterer med utgangspunkt i en slik kritikk en forståelse av medborgerskap som utfordrer den etablerte demokratiske dannelsen. Dette vil jeg drøfte nærmere under, i delkapittelet om medborgerskapsbegrepet.

2.3 Medborgerskap

Medborgerskap handler om menneskets rolle i samfunnet. Der hvor begrepet statsborgerskap har en tydeligere juridisk konnotasjon, hovedsakelig knyttet til spørsmål om medlemskap, åpner medborgerskapsbegrepet for en utvidelse, hvor kulturelle, sosiale og politiske dimensjoner også kommer til uttrykk (Brochmann, 2002). Som med demokratibegrepet rommer imidlertid også medborgerskap ulike forståelser, og medborgerskap, demokratiforståelse og samfunnsdeltagelse henger tett sammen. I det følgende vil jeg derfor presentere noen ulike forståelser av medborgerskap. Synet man har på medborgerskap vil farge både læreplaner og undervisningen, og som sådan vil inkluderingen av flere perspektiver kunne nyansere diskusjonen rundt funnene av mine analyser.

Stokke (2017) beskriver medborgerskap som bestående av fire dimensjoner: medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltagelse. Medborgerskap som medlemskap handler om tilhørighet og inkludering i et fellesskap, og i en moderne kontekst er dette fellesskapet nasjonalstaten. Medborgerskap som juridisk status viser til kontrakten mellom borger og stat som medlemskapet forutsetter, med tilhørende plikter og rettigheter. Medborgerskap som rettigheter beskriver de rettighetene medlemskap og det juridiske medborgerskapet inneholder, og medborgerskap som deltagelse handler om medborgerens ansvar for og mulighet til å delta i samfunnet gjennom politiske prosesser. Dermed er de fire dimensjonene overlappende, og gjensidig avhengig av hverandre (Stokke, 2017). Disse danner et rammeverk for å forstå begrepet mer overordnet.

Stokke (2017) beskriver fire dimensjoner av medborgerskap i en vid definisjon, og et forholdsvis apolitisk rammeverk for begrepet. Innen utdanningsforskningen deler Westheimer og Kahnes (2004a) rammeverk for medborgerskapsforståelser begrepet i tre overordnede kategorier av medborgerskap, hvor dimensjonene Stokke (2017) beskriver kommer til uttrykk i varierende grad: den personlig ansvarlige medborgeren, den deltagende medborgeren og den rettferdighetsorienterte medborgeren. *Den personlig ansvarlige medborgeren* er en forholdsvis individualistisk konseptualisering av medborgerskapsbegrepet. Denne medborgeren opptrer ansvarlig på individnivå, for eksempel gjennom å gi blod eller resirkulere, har fast arbeid og betaler skatt. Med denne modellen blir problemløsning lagt til enkeltmennesket, og det legges vekt på borgerens karakter i møte med utfordringer. Lydighet og respekt for myndighetene er karakteristisk for dette perspektivet. *Den deltagende medborgeren* har et mer fellesskapsorientert perspektiv. Her er aktiv deltagelse i mer organisert forstand sentralt. Medborgeren har kunnskap og evner til å påvirke politiske prosesser, og tar aktivt del i lokalsamfunnet. *Den rettferdighetsorienterte medborger* er en

forståelse av medborgeren som møter samfunnsproblemer med et kritisk blikk. Dermed blir det å stille spørsmål ved strukturer og institusjoner, og å kunne se forbi enkelttilfeller og de overfladiske resultatene av problemer med dypere røtter, viktige kriterier for en god medborger. I denne tredelingen av medborgerskapsforståelser gjøres de politiske implikasjonene av begrepet tydelige. For eksempel kan man trekke linjer mellom den individorienterte første kategorien og liberaldemokratisk teori, eller mellom den deltagende medborgeren, og, som navnet tilsier, deltagerdemokratisk teori.

Westheimer og Kahne (2004a) mener at det er den første av disse medborgeridealene som gis mest vekt i medborgerskapsundervisningen, og mener videre at viktige dimensjoner ved det å utdanne medborgere går tapt med en slik framgangsmåte. Selv om disse medborgerskapsforståelsene overlapper noe, argumenterer de for at forståelsene også er motstridende. For eksempel vil perspektivet på medborgeren som personlig ansvarlig kunne gå utover bruken av kollektiv handling mot urett, eller det å stille kritiske spørsmål til politiske avgjørelser. En forståelse av medborgeren som personlig ansvarlig, med alt det innebærer, er for apolitisk, og fokuset på lojalitet og tillit til styringsmaktene kan «hindre demokratisk deltagelse og endring» (Westheimer & Kahne, 2004a, s. 4, min oversettelse). Dermed er det den deltagende og den rettferdighetsorienterte medborgeren Westheimer og Kahne ser som de mest fruktbare forståelsene for medborgerskapsundervisningen (2004a). Disse to forståelsene kan imidlertid ha noe ulike didaktiske implikasjoner, noe Westheimer og Kahne (2004b) fant gjennom en studie av to programmer rettet mot henholdsvis deltagende og rettferdighetsorientert medborgerskapsutdanning. Denne studien vil jeg komme nærmere inn på under, hvor jeg presenterer tidligere forskning på demokrati og medborgerskap i skolen.

Biesta (2011) argumenterer med utgangspunkt i Mouffe og Ranciére for et annet perspektiv på medborgerskap i undervisningen og i samfunnet, som skiller seg fra de øvrige presenterte perspektivene i den forstand at utgangspunktet er en avskrivning av medborgerskap som bestående av tydelige karakteristikk på godt medborgerskap. Biestas (2011) normative utgangspunkt er at utdanning for medborgerskap ikke hovedsaklig bør være en sosialiseringssprosess, hvor undervisningens utgangspunkt er en tydelig formaning om hva en god medborger er, men heller en subjektiverende medborgerskapsundervisning. I likhet med Westheimer og Kahne (2004a), ser Biesta medborgerskapsundervisningen som for ensporet, men har en annen konklusjon. Biesta (2011) introduserer begrepet *den ignorante medborger*, som en motvekt til det han forstår som en reproduserende og statisk medborgerskapsundervisning. Ifølge ham må ikke demokratiet forstås som noe stabilt og

definert, men heller som en prosess som inkluderer subjektivitet, og som skapes kontinuerlig gjennom tilførsel av nye politiske identiteter. Om medborgerskapsundervisningen til enhver tid begrunnes i en statisk demokratiforståelse, er det fare for at medborgerne som utdannes blir «domestiserte» (Biesta, 2011, s. 142, min oversettelse). I et slikt perspektiv må medborgerskapsundervisningen ikke forberede elevene for strukturene som venter dem, men for å evne å forme dem. Den ignorante medborger karakteriseres dermed ved å ikke la seg definere innenfor rammene til en gitt forståelse av demokratiet, som er «ignorant» for disse forutbestemte definisjonene av godt medborgerskap (Biesta, 2011). Et didaktisk poeng for Biesta er at med utgangspunkt i denne medborgerskapsforståelsen bør fokuset i undervisningen flyttes fra kunnskapsorienterte metoder, til en mer praktisk demokratiundervisning, hvor elevene blir eksponert for og får utfolde seg i det demokratiske eksperimentet. Gjennom disse erfaringene kan elevene bli subjektiverte. Subjektivering kan beskrives som den individualiserende prosessen rundt å «bli» et subjekt (Biesta, 2009). Begrepet subjektivering er en del av Biestas (2009) tre hovedfunksjoner for utdanningen, funksjoner som danner en ramme for diskusjoner rundt skolens formål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifiseringsfunksjonen handler om å gi elevene kunnskap og evner til å gjennomføre de målsettingene undervisningen setter, sosialiseringsfunksjonen handler om å legge til rette for medlemskap i samfunnets sosiale, kulturelle og politiske orden, og subjektiveringen handler, som jeg alt har nevnt, om å fremme autonom og individuell tenkning og handling. Med dette står subjektivering i et motsetningsforhold til et sosialiseringsperspektiv på undervisning (Biesta, 2009). Alle disse dimensjonene bør komme til uttrykk i undervisningen, men i en diskusjon om skolens formål bør balansen mellom disse stå i sentrum (Biesta, 2009).

Medborgerskapsbegrepet er altså flerdimensjonalt, og det finnes ulike innfallsvinklinger og perspektiver på hva medborgerskap er og bør være. Sammen med perspektivene på demokratisk teori legger disse ulike utgangspunktet for operasjonaliseringen av elevers samfunnsdeltagelse. Medborgerskapsbegrepet, med sine ulike forståelser og normative utgangspunkt, bidrar med en mer konkretiserende ramme til demokratiteoriene som ble presentert over. I tillegg til å forklare og begrunne studiens måleinstrument, vil jeg også benytte disse perspektivene i diskusjon av funnene fra analysene jeg har gjennomført.

2.4 Tidligere forskning

Det finnes en rekke studier som tar for seg medborgerskap og samfunnsdeltagelse i forskjellig utstrekning, og med ulike fokus. Forskere har undersøkt omfanget av samfunnsdeltagelse blant unge (Amnå & Ekman, 2014; Keating, m.fl., 2010; Huang m.fl., 2017), skoledemokratiet (Østerhus Dahle, 2018) hvilke former elevers samfunnsdeltagelsen tar, og elever og læreres forståelse av den, (Børhaug, 2008; Ekström & Shehata, 2016; Mathé, 2018; Sætra & Stray, 2019; Westheimer & Kahne, 2004b), og hvilke faktorer som kan ha betydning for den (Bergh, 2013; Hoskins m.fl., 2012; Kahne & Sporte, 2008; Keating m.fl. 2010; Mathé & Elstad, 2018; Maurissen, 2018; Reichert, 2016; Reichert & Print, 2017; Whiteley, 2014; Westheimer & Kahne, 2004b; Ødegård & Svagård, 2018). Av studier som undersøker faktorer som har betydning for samfunnsdeltagelse, slik som min studien gjør, har variabler fra både skole- og samfunnsarenaer vist seg å ha en sammenheng med elevers deltagelse. Reichert og Print (2017) fant en sammenheng mellom elevers framtidige samfunnsdeltagelse og skolevariabler som å ta del i, eller å stemme i elevvalg, funn som styrkes av blant annet Kahne og Sporte (2008), Maurissen (2018) og Hoskins m.fl. (2012). De to sistnevnte studien viser også at et åpent diskusjonsklima i klasserommet, og det å gjøre det godt i samfunnsfag, har en sammenheng med elevers holdning til samfunnsdeltagelse. Når det gjelder variabler knyttet til hjem og samfunn står, som jeg alt har nevnt, sosial kapital sentralt. I denne sammenhengen er blant annet variabler som sosial og institusjonell tillit, og deltagelse i organisasjoner utenfor skolen brukt i flere studier (Amnå & Ekman, 2014; Reichert, 2016; Reichert & Print, 2017; Ødegård & Svagård, 2018). Enkelte av studiene som undersøker ungdoms samfunnsengasjement- og deltagelse benytter seg, som meg, av enten den norske, eller andre lands data fra ICCS-undersøkelsen (f.eks. Huang m.fl. 2017; Ødegård & Svagård, 2018; Maurissen, 2018), mens andre bruker andre datasett, men med lignende variabler (f.eks. Kahne & Sporte, 2008; Hoskins m.fl. 2012; Mathé & Elstad, 2018; Reichert & Print, 2017). Gjennom resten av dette kapittelet vil jeg redegjøre nærmere et utvalg studier om elevers medborgerskap. Spesielt sentralt står tidligere funn fra ICCS-undersøkelsen, som jeg presenterer til slutt.

Westheimer og Kahne (2004b) undersøkte to programmer på amerikanske videregående skoler, rettet mot henholdsvis deltagende og rettferdighetsorientert medborgerskap (se delkapittel 2.3). Mens elevene i det førstnevnte programmet arbeidet med politiske prosesser på lokalt nivå, og var i kontakt med lokalmyndigheter og borgere i lokalsamfunnet, fokuserte elevene i det andre programmet på mer strukturelle problemer, og disse problemenes løsninger. Ved bruk av spørreundersøkelser før og etter programmene var

gjennomført, fant Westheimer og Kahne (2004b) forskjeller mellom elevene som deltok i de to programmene når det kommer til forståelser av og kunnskap om politiske prosesser. Elevene fra programmet rettet mot et rettferdighetsorientert medborgerskap følte et større personlig ansvar for å hjelpe andre, hadde en økt interesse i politikk, og var mer tilbøyelig til å bruke strukturelle forklaringer på samfunnsproblemer. Derimot hadde elevene i programmet rettet mot deltagende medborgerskap en større positiv endring mellom før og etter deltagelsen i programmet når det gjaldt kunnskap om lokale politiske prosesser og sosial kapital (Westheimer & Kahne, 2004b). Westheimer og Kahne (2004a) argumenterer med basis i disse forskningsresultatene at å utdanne både systemkritiske og deltagende medborgere er mulig, men at medborgerskapsundervisningen må ta et mer aktivt standpunkt til sine mål og framgangsmåter, med fokus på begge disse medborgerskapsforståelsene.

Mathé og Elstad (2018) brukte surveydata for å undersøke elever på videregående sine oppfatninger av den samfunnsforberedende undervisningen i samfunnsfag. De brukte fem forklaringsvariabler i sine analyser: 1) i hvor stor grad eleven liker samfunnsfag, 2) hvor ofte eleven diskuterer demokrati og politikk i samfunnsfagstimene, 3) elevens oppfatning av lærerens undervisning, 4) politisk deltagelse i sosiale medier, og 5) venner og families politiske interesse. Analysene viste at av de uavhengige variablene som var inkludert, var det hvor godt elevene liker samfunnsfag og oppfatninger av undervisningen som hadde sterkest sammenheng med oppfatninger av fagets samfunnsforberedende bidrag (Mathé & Elstad, 2018). De fant også at de øvrige variablene hadde en signifikant assosiasjon, men denne var svakere. Variabelen som omhandlet venner og families politiske interesse viste seg å ikke ha en signifikant forbindelse med den avhengige variabelen, noe som skiller seg fra en del annen forskning (Mathé & Elstad, 2018).

Amnå og Ekman (2014) fant med bakgrunn i analyser av surveydata fra videregående elever i Sverige grunnlag for en nyansering av passive medborgere, altså medborgere som i liten grad deltar i samfunnet. I sine analyser identifiserte de tre distinkte former for passivitet: uengasjerte, desillusjonerte og «standby-medborgere» (engelsk: standby citizen) (Amnå & Ekman, 2014). Uengasjerte medborgere karakteriseres ved å ha lav deltagelse og lav interesse i politikk, desillusjonerte medborgere har lav deltagelse og lavest interesse, mens standby-medborgere har høyest interesse, men middels deltagelse. Amnå og Ekman fant også en fjerde kategori i sin studie, den aktive medborgeren. Den aktive medborgeren karakteriseres ved å ha høy deltagelse og høy interesse. Det var imidlertid ikke «den aktive medborger» som rapporterte å ha høyest interesse for politikk, men heller «standby-medborgerne». Disse elevene rapporterte også å ha forholdsvis høy tillit til

samfunnsinstitusjoner, og var den kategorien som klart flest av elevene falt inn under. Disse funnene har flere implikasjoner. For det første kan man altså gjøre et skille mellom ulike typer passive medborgere basert på forskjeller i begrunnelsen for deres passivitet. For det andre kan en ganske stor del av de passive medborgerne i virkeligheten være en demokratisk ressurs, som rett og slett velger å ikke engasjere seg fordi de har høy tiltro og tilfredshet med gangen i samfunnet, men som vil engasjere seg om de skulle anse det som nødvendig. Dette andre poenget impliserer også at det ikke nødvendigvis er en så tydelig sammenheng mellom samfunnsdeltagelse og politisk interesse som man kanskje skulle tro. Dermed kan det være interessant å undersøke sammenhengen, eller fraværet av sammenheng, mellom politisk interesse og forskjellige mål på samfunnsdeltagelse, slik jeg gjør i denne studien.

De mest sentrale forskningsfunnene for min studie er de foregående analysene av elevdataene fra ICCS-undersøkelsen, siden det er dette datamaterialet jeg selv benytter meg av. Dermed vil jeg bruke resten av dette delkapittelet på å ta opp funn fra disse. Huang m.fl. (2017) legger til grunn fem overordnede problemstillinger for den norske ICCS-rapporten. Problemstillingene undersøker spørsmål knyttet til hvordan elever «kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratisk medborger i dagens og framtidens samfunn» (Huang m.fl., 2017, s. 19). Huang m. fl. (2017) deler spørreundersøkelsen, og resultatene fra den, mellom elevenes *samfunnskunnskap* og elevenes *samfunnspolitiske engasjement*. Videre vil jeg først kort gjennomgå noen funn knyttet til elevenes demokratikunnskap, men fokusere på resultatene knyttet til elevenes samfunnsengasjement.

Resultatene fra kunnskapsprøven tilknyttet ICCS-undersøkelsen i 2016 viser at norske 9. klassinger har et høyt kunnskapsnivå sammenlignet med andre land (Huang m.fl., 2017). Sammen med de andre skandinaviske landene, samt Taiwan, ligger de norske elevenes gjennomsnittsskåre på kunnskapsprøven på toppen av listen over deltagende land. Norges gjennomsnittsskåre er derimot lavest av de skandinaviske landene. Poengskåren fra kunnskapsprøven kategoriseres på en skala fra A-D, i tillegg til kategorien «under nivå D», hvor A er høyest (Huang m.fl., 2017). I Norge lå 53,5 prosent av elevene på nivå A, og 28,9 på nivå B. Til sammenligning var det internasjonale gjennomsnittet på nivå A 34,7 prosent, og 31,5 prosent på nivå B. En betydelig større andel av norske elever nådde altså opp til det høyeste kunnskapsnivået enn det internasjonale gjennomsnittet. Også når det gjelder elevfordelingen på kunnskapsskalaen lå Norge nederst av de skandinaviske landene. Huang m.fl. (2017) undersøker også endringer i gjennomsnittsskårer fra ICCS-undersøkelsen i 2009 til 2016. De fant en signifikant endring av resultatene i Norge, med en økning på hele 10 prosentpoeng.

ICCS-undersøkelsens spørsmålsbatteri måler hvor ofte elever har samtaler om samfunn og politikk, politisk bruk av sosiale medier, deltagelse i skoledemokratiet, deltagelse i organisasjoner, forventet deltagelse ved valg, og forventet deltagelse i mer forpliktende politisk arbeid, som å stille til valg. Huang m.fl. (2017) viser at over 90 prosent av elevene hadde deltatt i valg av tillitsvalgte på skolen sin, og at 60 prosent hadde tatt del i beslutninger hvordan skolen deres drives, tall som er høyere enn både det nordiske og internasjonale gjennomsnittet. Videre har 70 prosent av norske elever deltatt i en eller flere samfunnspolitiske aktiviteter, og 48 prosent har deltatt i samfunnspolitiske organisasjoner, noe som er forholdsvis høyt i sammenheng med resten av Skandinavia, men noe lavere enn det internasjonale gjennomsnittet. Det er derimot få norske elever som bruker sosiale medier politisk, for eksempel gjennom å dele politisk innhold (5 prosent), og relativt få, sammenlignet med andre mål for samfunnsdeltagelse i studien, som bruker internett for å holde seg oppdatert om politikk og samfunn (27 prosent). En høy andel av de norske elevene oppga at de forventet å delta i valgdemokratiet som voksne, mens de var mer usikker på hvorvidt de ville foreta seg mer forpliktende politisk arbeid. Andelen som i stor grad forventet å delta i valgdemokratiet som voksen var høyere i Norge enn i resten av Skandinavia, og høyere enn det internasjonale gjennomsnittet.

På de fleste deltagelsesmålene fant Huang m.fl. (2017) en økning da resultatene ble sammenlignet med undersøkelsen i 2009, med unntak av når det gjelder bruken av tradisjonelle medier for å holde seg oppdatert, som har falt. Kjønnforskjeller gjorde seg gjeldende på enkelte av målene, som deltagelse i valgdemokratiet, og i samfunnspolitiske organisasjoner. Det ble også påvist korrelasjon mellom elevenes kunnskapsnivå og deres deltagelse i skoledemokratiet og deres forventede deltagelse i valgdemokratiet. Det var imidlertid ikke sammenheng mellom kunnskapsnivå og noen av de andre målene som er presentert i rapporten.

Ødegård og Svagård (2018) brukte de norske ICCS-dataene til å undersøke sammenhenger mellom forventet samfunnsdeltagelse og henholdsvis demokratikunnskap, politisk mestringstro og erfaring fra organisasjoner. De benyttet seg av tre mål for deltagelse, deltagelse i valgdemokratiet, framtidig parti- og foreningsdeltagelse, og ytringer og aksjoner, og analysen kontrollerte for kjønn, foreldres utdanning, og innvandringsstatus. Analysene viste at både kunnskapsnivå og demokratisk mestringstro er betydningsfulle for deltagelse i valgdemokratiet, med kunnskapsnivå som den sterkeste forklaringsvariabelen (Ødegård & Svagård, 2018). Videre hadde demokratisk mestringstro mest å si av de tre forklaringsvariablene når det gjaldt parti- og organisasjonsdeltagelse, og demokratisk

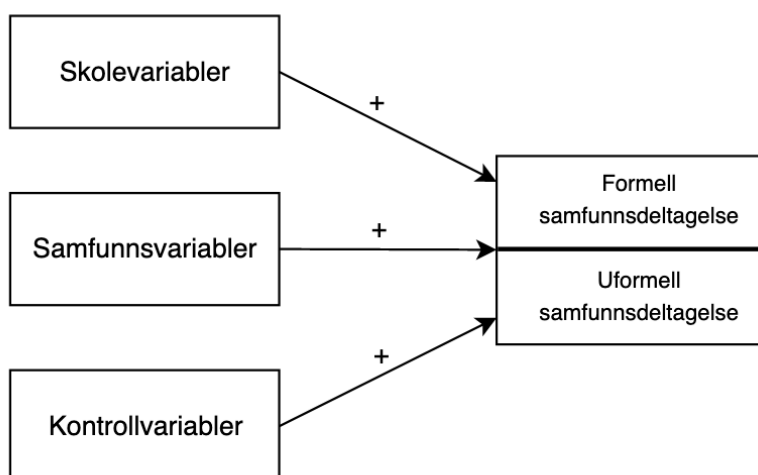
mestringstro var viktigst for deltagelse gjennom ytringer og aksjoner (Ødegård & Svagård, 2018). Dermed bekrefter studien enkelte av funnene til Huang m.fl. (2017), samtidig som analysen utvides med flere forklaringsvariabler.

2.5 Denne studiens bidrag og forventninger til analysene

Studiens teoretiske ramme og tidligere forskning på elevers medborgerskap og deltagelse danner grunnlaget for denne studien. Som jeg har presentert over, finnes det en rekke uavhengige variabler som har blitt brukt i tidligere studier om elevers samfunnsdeltagelse. Med bakgrunn i disse bruker jeg tolv uavhengige variabler i analysene jeg har gjennomført. Disse vil nærmere redegjøres for i metodekapittelet under. Variablene jeg bruker kan sorteres i tre overordnede kategorier: skole- og samfunnsfagsvariabler, variabler knyttet til hjem og samfunn, og kontrollvariabler. I den første kategorien finnes variabler som *deltagelse i skoledemokratiet* og *åpent klasseklima*, i den andre, for eksempel *politisk interesse* og *organisasjonsdeltagelse utenfor skolen*, og i den siste, elevens *kjønn* og *foresattes utdanning*. Der hvor de to første kategoriene er mest interessante for diskusjonsdelen av studien, brukes den siste kategorien til å kontrollere for sammenhenger man ofte finner, men som det ikke går an å påvirke.

Med denne sorteringen av variabler, som igjen begrunnes i teori og tidligere forskning, viser figur 1 studiens teoretiske modell.

Figur 1: Teoretisk modell



Som nevnt er det flere studier som har undersøkt disse sammenhengene tidligere. Det er imidlertid flere aspekter av spørsmål om elevers samfunnsdeltagelse som ikke i like stor

grad er blitt belyst fra før av. Min studies bidrag til forskningsfeltet på elevers samfunnsdeltagelse har to overordnede dimensjoner. For det første undersøker jeg, slik det framgår av figur 1, to ulike mål på samfunnsdeltagelse, formell og uformell. Med det blir det mulig å sammenligne hva slags sammenheng de forskjellige uavhengige variablene har på ulike former for deltagelse. Ødegård og Svagård (2018) har en lignende metode, hvor de bruker tre modeller med ulike mål for samfunnsdeltagelse, men til forskjell fra disse har mine analyser flere forklaringsvariabler. Det samme gjelder for Reichert og Print (2017), som også inkluderer færre uavhengige variabler, samt bruker et datasett bestående av en spørreundersøkelse av australske elever. Dette leder inn mot den andre dimensjonen av min studies bidrag: analysene jeg har gjennomført inkluderer en kombinasjon av forklaringsvariabler fra flere studier (f.eks. Hoskins m.fl. 2012; Huang m.fl. 2017; Kahne & Spote, 2008; Ødegård & Svagård, 2018). Det innebærer at jeg kan undersøke om de sammenhengene som alt er funnet i tidligere studier forblir de samme om flere variabler introduseres.

I lys av studiens problemstilling, *Hvilke faktorer kan ha betydning for elevers samfunnsdeltagelse, og hvordan varierer dette mellom deltagelse i formelle og uformelle kanaler?* har jeg to overordnede forventninger til analysene. Den første av dem kommer fram i figur 1, som vist over:

1: det finnes en positiv sammenheng mellom de inkluderte uavhengige variablene og elevers forventede samfunnsdeltagelse.

Denne forventningen kan bekreftes eller avkreftes, fullstendig eller delvis, gjennom analysene jeg gjennomfører. Studiens andre forventning er vanskeligere å illustrere, og kommer derfor ikke fram i den teoretiske modellen. Den lyder som følger:

2: Det er forskjeller i sammenhengene de uavhengige variablene har på henholdsvis formelt og uformelt samfunnsengasjement.

Denne andre hypotesen kan bekreftes eller avkreftes ved å undersøke hvordan de inkluderte forklaringsvariablene henger sammen med henholdsvis formell og uformell samfunnsdeltagelse, i to statistiske modeller som bruker de samme forklaringsvariablene. Hvordan jeg har gjennomført disse analysene beskriver jeg nærmere i kapittelet som følger.

3 Data og metode

I det følgende vil jeg redegjøre for min metodiske framgangsmåte, og for metodologiske problemstillinger som har gjort seg gjeldende underveis i arbeidet med denne studien. Alle analyser, utregninger, databearbeidinger og grafiske framstillinger foretatt i denne oppgaven har blitt gjort med statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

3.1 Forskningsdesign

I denne studien undersøkte jeg hvilke faktorer som kan ha betydning for elevers samfunnsdeltagelse, og hvordan dette varierer mellom formell og uformell deltagelse. For å besvare denne problemstillingen gjennomførte jeg et kvantitativt forskningsopplegg, bestående av preliminare analyser av dataene, og to multiple lineære regresjonsanalyser. Dataene jeg har analysert kommer fra den norske ICCS-undersøkelsen.

Hver av de to regresjonsanalysene har de samme uavhengige variablene. Forskjellen ligger i de avhengige variablene. Modell 1 har formell samfunnsdeltagelse som avhengig variabel, mens modell 2 har uformell samfunnsdeltagelse som avhengig variabel. Variablene som er brukt i analysene har også vært gjenstand for faktoranalyser, og på bakgrunn av disse har sett av indikatorer blitt slått sammen til å utgjøre analysens variabler.

3.2 ICCS-undersøkelsen

ICCS-undersøkelsen er en spørreundersøkelse som gjennomføres i en rekke land hvert femte år. Den har som målsetting å «belyse elevers demokratiforståelse, kunnskap og engasjement» (Huang m.fl., 2017, s. 24). Undersøkelsen består av et spørsmålsbatteri for ungdomsskoleelevene som deltar, samt for henholdsvis lærere og skoleledere. Elevspørsmålene inneholdt en kunnskapstest, i tillegg til spørsmål knyttet til elevenes holdninger og erfaringer fra og om hjem, skole og samfunn.

Variablene i min analyse består av spørsmål fra ICCS-spørreskjemaet, og hvert av disse spørsmålene består av underspørsmål (items), som samlet sett er operasjonaliseringer av variablene jeg bruker. Item-ene i ICCS-undersøkelsen er utviklet med tanke på at de samlet sett skal kunne operasjonalisere variabler, som har gjort utvalget av items for hver variabel enkelt (Huang m.fl., 2017). Hver av disse underspørsmålene, med mindre annet er oppgitt, lar respondentene krysse av på en likert-skala som går fra 1-4. En slik skala kan for eksempel lyde: (1) svært uenig, (2) uenig, (3) enig, (4) svært enig, eller tilsvarende svaralternativer.

Undersøkelsen ble sist gjennomført i 2016. Den norske delen av undersøkelsen ble da gjennomført av Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Det er de norske elevresultatene fra den siste runden som benyttes i denne oppgaven.

3.3 Utvalg og enheter

I den norske delen av ICCS-undersøkelsen deltok elever fra 148 skoler rundt hele landet. Det ble foretatt en stratifisert sannsynlighetsutvelging, hvor skolene ble inndelt i strata etter størrelse og geografisk beliggenhet. Videre ble hele klasser fra de valgte skolene med på undersøkelsen, og det er disse elevene som utgjør enhetene i elevdelen av ICCS-undersøkelsen, og dermed også enhetene i mitt utvalg i denne studien. En sannsynlighetsutvelging innebærer at det er gjort et tilfeldig utvalg fra en liste med alle aktuelle kandidater (studiets teoretiske univers, altså gruppen man ønsker å undersøke) (Hellevik, 2016). I dette tilfellet var de aktuelle kandidatene norske ungdomsskoleelever. At et utvalg er stratifisert, innebærer at kandidatene blir satt i grupper (strata) etter visse kriterier før man gjennomfører uttrekningen (Hellevik, 2016). Slik har man mulighet til å kontrollere forholdet mellom enheter med ulike egenskaper eller kjennetegn. I ICCS-undersøkelsen ble skolene som skulle trekkes ut stratifisert etter geografisk beliggenhet, for å sikre at forholdet mellom storbyskoler og småbyskoler i utvalget reflekterte forholdet mellom disse i samfunnet forøvrig. Totalt deltok 6271 elever i undersøkelsen. Dette inkluderer også den medfølgende kunnskapstesten. Elevene som deltok gikk i 9. klasse, og det var omtrent like mange jenter og gutter som deltok (Huang m.fl., 2017).

Forholdene jeg beskriver ovenfor gjør at man kan karakterisere utvalget i studien som representativt. Det betyr at utvalget er foretatt på en måte hvor det gjenspeiler det teoretiske universet (alle norske 9. klassinger), og at studien dermed har et utvalg som egner seg til å generalisere funnene i analysen min over på studiens teoretiske univers. Vi kan altså anta at de eventuelle mønstrene jeg finner i analysene mine med god sannsynlighet ikke bare gjelder for dem som har gjennomført ICCS-undersøkelsen, men for norske 9. klassinger generelt.

3.4 Variabler og mål

Alle variablene i analysen min er bygd opp av mellom tre og ni items. Måleskalaen er lik for nesten alle variablene, med verdier fra en til fire, mens variabelen *foreldres utdanning* har verdier fra en til fem, og variabelen *kjønn* har to verdier. Under vil jeg først drøfte spørsmålsformuleringen for de to avhengige variablene, før jeg gjennomgår

spørsmålsformuleringen for de uavhengige variablene, samt gir et eksempel på items disse variablene består av.

3.4.1 Avhengige variabler

De avhengige variablene jeg har brukt i mine analyser er spørsmål 30 og 31 i elevspørreskjemaet til ICCS-undersøkelsen. Begge de to variablene måler elevenes planlagte fremtidige samfunnsdeltagelse. Forskjellen ligger i at mens spørsmål 30 måler uformell deltagelse, måler spørsmål 31 formell deltagelse. Item-ene som tilhører spørsmål 30 spør for eksempel om elevene kunne tenke seg å snakke med andre om politikk, samle underskrifter i underskriftskampanjer, eller delta i fredelige demonstrasjoner. Et eksempel på item i spørsmål 31, formell deltagelse, er om elevene kunne tenke seg å stemme ved valg.

Spørsmål 30 og 31 er begge designet for å måle fremtidig samfunnsdeltagelse på hver sin «arena». Likevel avviker spørsmålsformuleringene fra hverandre utover dette. Begge spørsmålene er gitt til norske elever, og er oversettelser fra den opprinnelige engelske utgaven av spørreskjemaet. Ingen av landene som har deltatt i undersøkelsen har hatt mulighet til å endre spørsmålene. Spørsmål 30 formuleres slik: *Det er mange måter innbyggerne kan si sin mening på om viktige saker i samfunnet. Kunne du i fremtiden tenke deg å være med på noen av aktivitetene nedenfor for å si din mening?* Her brukes uttrykket «i fremtiden» som indikator på spørsmålets tidsramme. Spørsmål 31 formuleres slik: *Listen nedenfor beskriver forskjellige måter som voksne kan delta aktivt i samfunnet på. Hva tror du at du kommer til å gjøre når du blir voksen?* Denne gangen spørres det om deltagelse «som voksen», en mye mer konkret formulering med tanke på tidsrammen enn spørsmål 30. Formuleringen «i fremtiden» kan tolkes som å bety når som helst, fra og med tidspunktet når spørsmålet blir stilt. Både i rapporten for den norske og den internasjonale ICCS-undersøkelsen i 2016 sidestilles disse formuleringene (Huang m.fl., 2017; Schulz m.fl. 2018), og med bakgrunn i dette har jeg valgt å gjøre det samme. Det er likevel verdt å merke seg at det er mulig at disse to spørsmålsformuleringene, med hensyn til tidsrammen, kan bidra til at noen av respondentene tolker de to spørsmålene ulikt utover forskjellene i aktivitetene det spørres om. Det kan for eksempel tenkes at det er lettere for elevene å svare bekreftende på spørsmål om noe som skal skje forholdsvis langt frem i tid (etter fylte atten), enn på spørsmål som kan tolkes som å bety «i morgen».

3.4.2 Uavhengige variabler

I analysene som gjennomføres i denne oppgaven benytter jeg meg av en rekke uavhengige variabler, variabler jeg ønsker å undersøke om har en sammenheng med elevers antatte fremtidige samfunnsdeltagelse. Under vil jeg gjennomgå spørsmålsformuleringen for hver av de uavhengige variablene i analysen.

For å måle elevenes oppfatning av **demokratiundervisningen** ble de stilt spørsmålet: *Hvor mye har du lært om følgende emner på skolen?* Variabelen består av 7 items, og et eksempel på item er: «Hvordan innbyggerne kan stemme ved lokale og nasjonale valg».

For å måle elevenes **politiske interesse** ble de stilt spørsmålet *Hvor interessert er du og forelderen/foreldrene din(e) i politikk og samfunnsspørsmål?* Variabelen består av 3 items, og item-ene er som oppført i spørsmålsformuleringen.

For å måle elevenes oppfatning av **hvor åpent elevenes klasseklime er** ble de stilt spørsmålet: *Hvor ofte skjer følgende når det diskuteres politikk og samfunnsspørsmål i undervisningen?* Denne variabelen består av 6 items, og et eksempel på et item er: «Lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre seg opp egne meninger».

For å måle **politiske diskusjoner** ble de stilt spørsmålet *Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skolen?* Variabelen består av 7 items, og et eksempel på et item er: «Snakker med en eller begge foreldrene dine om samfunnsspørsmål eller politikk».

For å måle elevenes **organisasjonsdeltagelse** ble de stilt spørsmålet *Har du noen gang vært med på aktiviteter i noen av disse organisasjonene, klubbene eller gruppene?* Variabelen består av 6 items, og et eksempel på et item er: «En politisk ungdomsorganisasjon».

For å måle elevenes **deltagelse i skoledemokratiet** ble de stilt spørsmålet *Har du noen gang gjort noe av dette på skolen?* Variabelen består av 6 items, og et eksempel på et item er: «Deltatt aktivt i en organisert debatt/diskusjon».

For å måle elevenes **holdninger til skoledemokratiet** ble de stilt spørsmålet *I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander om elevenes deltagelse i skolen?* Variabelen består av 5 items, og et eksempel på et item er: «Skolen kan bli bedre når elevene får delta aktivt i driften av skolen».

For å måle elevenes **tillit til institusjoner** ble de stilt spørsmålet *Hvor mye stoler du på hver av gruppene, institusjonene og informasjonskildene nedenfor?* Variabelen består av 9 items, og et eksempel på et item er: «Den norske regjeringen».

For å måle elevenes **demokratiske mestringstro** ble de stilt spørsmålet *Hvor godt tror du at du vil mestre følgende aktiviteter?* Variabelen består av 7 items, og et eksempel på et item er: «å diskutere en avisartikkel om en konflikt mellom land».

Variabelen **Demokratikunnskap** er basert på resultatene av kunnskapstesten elevene som deltok i ICCS-undersøkelsen tok. Kunnskapstesten «har til hensikt å evaluere elevenes faktakunnskaper, forståelse tenkning og analytiske kompetanse» (Huang m.fl., 2017, s. 29) på emnene samfunn og samfunnssystemer, demokratiske prinsipper, samfunnsengasjement og demokratisk deltagelse. Resultatene av testen utgjør en skala fra A til D, samt en femte, «under nivå D», som indikerer elevens kunnskapsnivå. I datasettet jeg bruker i denne studien er nivåene kvantifisert, slik at en positiv regresjonskoeffisient indikerer at en økning i elevens kunnskapsnivå har en sammenheng med en økning på den avhengige variabelen.

Kontrollvariabelen **Foreldres utdanning** er den eneste variabelen som er en sammenslåing av to separate spørsmål i ICCS-spørreskjemaet, spørsmål 7 og 9, som spør om henholdsvis mor og fars høyeste fullførte utdanning. Det gir et samlet mål på foreldres utdanning. Den andre kontrollvariabelen som har blitt brukt i analysen er **Kjønn**, som ikke har blitt bearbeidet på noe vis. Kjønnsvariabelen er dikotom, som betyr at den har to verdier, hvor 0 = gutt og 1 = jente. Det betyr at en positiv koeffisient på denne variabelen indikerer at det er høyere forekomst av den avhengige variabelen hos jenter enn hos gutter.

3.5 Analyser

3.5.1 Faktoranalyser

Før jeg gjennomførte regresjonsanalysene som utgjør hovedfunnene i denne studien, gjennomførte jeg prinsippal komponent analyser, en form for faktoranalyse, på hvert sett av items som utgjør analysenes variabler. En faktoranalyse er et verktøy for å forklare samvarians mellom variabler, og har flere bruksområder (Grønmo, 2016). Jeg har gjennomført disse for å undersøke hvor godt hver item passer sammen med resten av item-ene som utgjør hver variabel i regresjonsanalysene (Christophersen, 2013, s. 95). Dette danner grunnlaget for hvorvidt de kan slås sammen, og hvorvidt de på en tilfredsstillende måte operasjonaliserer det de er ment til å operasjonalisere. Den påfølgende sammenslåingen innebærer at respondentenes svar på de respektive item-ene for hvert spørsmål blir slått sammen til å utgjøre én variabel, ett samlet mål på det man undersøker, som for eksempel åpent klasseklima eller organisasjonsdeltagelse. Vedlegg 1 viser faktorladningene for hver item-gruppe. I vedlegget kan man også se spørsmålsformuleringen for hver item, og ikke bare den overordnede formuleringen for hvert spørsmål, slik jeg har gitt over (delkapittel 3.4.2)

3.5.2 Deskriptive analyser

Før jeg presenterer regresjonsanalysene jeg har gjennomført i denne studien, går jeg gjennom noen deskriptive analyser jeg har foretatt på variablene jeg bruker. I tabell 1 viser jeg variablenes gjennomsnitt, skjevhet og kurtose, som alle forteller noe om fordelingen av verdier på en variabel. Gjennomsnitt er det kanskje mest brukte målet for å beskrive en fordeling, og kan defineres som middelverdien for et utvalg. Gjennomsnitt er et egnet sentraltendensmål for variablene i denne oppgaven, fordi de har få og lite sprikende verdier. Skjevhet er et tall som beskriver hvorvidt en fordeling er asymmetrisk, og i hvilken retning den eventuelt er det (altså om det er mange lave eller høye verdier på variabelen), mens kurtose beskriver hvordan fordelingen på variabelen er spredt mellom ytterpunktene av den. I tolkningen av begge disse målene er en verdi på under -1 eller over 1 regnet som unormalt (Hair m.fl., 2017). Om skjevheten er utenfor disse verdiene, er fordelingen skjev, og om kurtosen er utenfor, er fordelingen enten spiss eller flat.

I tabellen for deskriptive analyser oppgir jeg også Cronbach's alfa for hver variabel, et reliabilitetsmål jeg vil komme tilbake til og forklare nærmere i delkapittelet om validitet og reliabilitet.

3.5.3 Preliminære analyser

Jeg gjennomførte også bivariante korrelasjonsanalyser mellom alle variablene i studien i forkant av regresjonsanalysene. En korrelasjonsanalyse tallfester samvariansen mellom to variabler (Hellevik, 2016). I denne studien er en korrelasjonsanalyse nyttig for å undersøke om noen av de inkluderte uavhengige variablene burde ha vært forkastes før jeg foretok regresjonsanalysene. Korrelasjonsanalysene jeg gjennomfører bruker Pearson's R som korrelasjonsmål. Pearson's R uttrykkes med et tall mellom -1 og 1, og beskriver en tenkt linje mellom to variabler (Hellevik, 2016). Om Pearson's R = 1 vil det være total positiv korrelasjon mellom variablene, som betyr at om en av dem øker med en verdi, vil også den andre variabelen øke med en verdi. Om Pearson's R er 1 mellom for eksempel *formell samfunnsdeltagelse* og *demokratikunnskap*, betyr det at en økning på 1 på kunnskapsskalaen vil gi en økning med 1 på hvor sannsynlig en elev vurderer det å være at hen vil delta i valgdemokratiet. Om verdien er -1 er det motsatte sant. Dersom Pearson's R = 0 er det ingen korrelasjon mellom de to variablene som undersøkes.

3.5.4 Regresjonsanalyser

En regresjonsanalyse er et verktøy som, i meget korte trekk, viser den forventede endringen på en avhengig variabel, når en eller flere uavhengige variabler også endrer seg. Det kan minne om en korrelasjonsanalyse, men med noen vesentlige forskjeller. Regresjonsanalysen viser hver variabls unike bidrag til den avhengige variabelens varians, kontrollert for de andre uavhengige variablene, og der hvor korrelasjonsanalysen sidestiller variablene, deler man i en regresjonsanalyse opp variablene i avhengig og uavhengig(e) variabler (Christophersen, 2013). Denne siste forskjellen impliserer et årsaks-virkningsforhold mellom variablene, men det er viktig å huske på at her, som med en korrelasjonsanalyse, skal det vanskelig gjøres å avdekke eksplisitt kausalitet. Dette diskuterer jeg i delkapittelet om validitet og reliabilitet under.

Regresjonstabellene i analysekapittelet av studien min viser den ustandardiserte og den standardiserte regresjonskoeffisienten for hver variabel, standardfeilen for den ustandardiserte koeffisienten, og adjusted R² for modellen. Regresjonskoeffisientene viser hver variabls sammenheng med den avhengige variabelen, og standardfeilen viser analysens feilmarginer. Der hvor de ustandardiserte koeffisientene uttrykker den rent faktiske økningen på verdiskalaen til en variabel, måles de standardiserte koeffisientene i standardavvik (Hellevik, 2016). Dermed kan de ustandardiserte koeffisientene være umiddelbart enklere å forstå, mens fordelene med de standardiserte koeffisientene er at det er enklere å sammenligne variabler med ulike verdiskalaer. Nettopp fordi det er noe variasjon i verdiskalaene for mine variabler, har jeg i analysene under forholdt meg til de standardiserte koeffisientene. Adjusted R² viser hvor stor del av variansen i den avhengige variabelen som kan forklares av de uavhengige variablene, altså i hvor stor grad hver modell forklarer elevenes forventede samfunnsdeltagelse. Til forskjell fra R² øker ikke adjusted R² nødvendigvis når man legger til flere variabler i analysen, som gjør dette til et mer egnet mål enn R² i en modell som min, hvor det er forholdsvis mange uavhengige variabler. Det er vanskelig å si hvor høy denne verdien bør være, men Ferguson (2009) foreslår at i samfunnsvitenskapen vil 0.25 være en moderat, akseptabel verdi, mens 0.64 vil kunne regnes som en høy verdi.

Hvorvidt eventuelle sammenhenger i analysene er signifikante, altså hvor sannsynlige resultatene i analysene er, måles med p-verdier. P-verdier oppgis som proporsjoner, som betyr at et signifikansnivå på 5 prosent (altså at det er 5 prosent sannsynlighet for at resultatene er tilfeldige) tilsvarer en P-verdi på 0,05, og et signifikansnivå på 1 prosent (altså at det er 1 prosent sannsynlighet for at resultatene er tilfeldige) tilsvarer en P-verdi på 0,01 (Hellevik, 2016).

Jeg også har testet regresjonsmodellene for multikollinearitet, noe som ikke vises i tabellene nedenfor. Multikollinearitet er et fenomen hvor to eller flere av de uavhengige variablene i en regresjonsanalyse sterkt korrelerer, noe som gjør deres påvirkningskraft på den avhengige variabelen mer usikker (Hellevik, 2016). Dette kan måles med variance inflating factor (VIF) (Hair, m.fl., 1995). Det finnes ulike meninger om hva en akseptabel VIF-verdi er, og både verdier under 10 og under 5 har blitt foreslått (Hair m.fl., 1995; Ringle, Wende & Becker, 2015). De høyeste VIF-verdiene jeg har registrert er på 1.4, og jeg har dermed konkludert med at multikollinearitet ikke er et problem i mine analyser.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om kvaliteten på et forskningsopplegg. I planlegging og gjennomføring av et forskningsprosjekt må forskeren ta stilling til en rekke spørsmål utover de konkrete analysene man foretar, for å forsikre seg om at resultatene av studien faktisk kan brukes til å beskrive eller forklare noe. Reliabilitet i kvantitative undersøkelser handler om hvordan innsamlingen og behandlingen av data foretas, mens validitet handler om hva som er målt, altså om dataene er relevant for problemstillingen man opererer med (Hellevik, 2016).

Datagrunnlaget jeg bruker i denne oppgaven er sekundærdata, altså data jeg ikke selv har samlet inn. Dette innebærer at jeg ikke kunne påvirke dataenes reliabilitet da den ble innhentet. Samtidig foreligger det god dokumentasjon på at dataen som har blitt innhentet er reliabel. For å sikre datainnsamlingens reliabilitet var innsamlingsprosessen nøye normert, og ble gjennomført på samme måte på alle de deltagende skolene (Svagård og Huang, 2017). Det var også oppnevnt observatører som kontrollerte dette, og det fantes en liste over godkjente spørsmål fra elevene som deltok. Slik har man, i den grad det er mulig, sikret at deltagerne forstod spørsmålene på omtrent samme vis, og at ingen av respondentene har fått mer informasjon enn andre.

Jeg har brukt Cronbach's alfa for å vurdere variablenes målereliabilitet, altså om itemene hver variabel består av operasjonaliserer variabelen på en god måte. Cronbach's alfa er et mål for indre konsistens i et datasett, med en skala fra 0 til 1. I spørreundersøkelser regnes 0,70 som en tilfredsstillende skår (Christophersen, 2013). The International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA) har foretatt utregninger av dette på mange av variablene jeg bruker (Schulz m.fl., 2017). Jeg har likevel selv foretatt utregninger for hver variabel i SPSS, for å dobbelsjekke disse verdiene. IEA baserer utregningene sine på de internasjonale svarene på spørreundersøkelsen, mens jeg kun bruker det norske datasettet.

Likevel har jeg sammenlignet svarene jeg har fått med resultatene til IEA, for å se om jeg fant samsvar mellom dem, noe jeg i stor grad gjorde. De fleste indikatorsettene hadde en skår som var høyere enn grensen på 0.70, og to av variablene lå rett opp under denne grensen (0.68 og 0.69). Dette viser at indikatorsettene er reliabel (Christophersen, 2013). Jeg rapporterer Cronbach's alfa for hver variabel i tabell 1 i analysekapittelet under.

Noen av sammenhengene som undersøkes i denne oppgaven, har også tidligere blitt undersøkt av NOVA. Dette har jeg allerede drøftet i teorikapittelet over. At jeg finner flere av de samme sammenhengene i min studie, hvor jeg bruker de samme dataene, tyder på høy reliabilitet. Det er sannsynlig å anta at også andre vil få disse funnene ved å gjennomføre det samme opplegget.

At jeg benytter meg av sekundærdata medfører også noen begrensninger for min rolle når det gjelder dataenes validitet. Alle spørsmålsformuleringene i ICCS-undersøkelsen er utarbeidet av IEA, og oversatt til norsk av NOVA. Indikatorsettene hvert spørsmål består av utgjør skalaer som måler et gitt konstrukt. Disse skalaene kan finnes i vedlegg 1 for variablene jeg bruker i mine analyser. Spørsmålene, og item-ene disse er bygd opp av, har alt blitt brukt i forrige runde av ICCS-undersøkelsen, og det finnes liten grunn til å tro at disse ikke er egnet til å måle det de er designet for.

Jeg vurderer den eksterne validiteten, altså grunnlaget for generalisering (Johnson, 2013), som tilfredsstillende. Som jeg alt har beskrevet, har utvalget av enheter blitt gjort ved et stratifisert tilfeldig utvalg, og det er totalt 6271 enheter. Dette gir gode muligheter til å generalisere funnene i analysen. Det stratifiserte utvalget har sikret mangfold av geografiske beliggenheter, og antallet enheter sikrer et godt grunnlag for generalisering forøvrig, da de har blitt tilfeldig utvalgt. Se Svagård og Huang (2017) for inngående gjennomgang av utvelgingsprosessen.

Som jeg har nevnt over, kan regresjonsanalyser implisere kausalitet mellom variablene som undersøkes, gjennom å dele variablene som undersøkes i avhengige variabler og uavhengige variabler. Det er imidlertid både vanskelig og usannsynlig å avdekke faktisk kausalitet, altså et reelt påvirkningsforhold. Johnson og Christensen (2017) legger til grunn tre kriterier for at man skal kunne hevde kausalitet: 1) at det er et forhold mellom avhengig og uavhengig variabel, 2) at man kan etablere rekkefølgen på variablene på en tidslinje, altså at effekten kommer etter årsaken, og 3) at det ikke finnes andre potensielle forklaringer på kausaliteten, for eksempel ved at det finnes en tredje variabel som påvirker både den avhengige og den uavhengige variabelen. I mine analyser påviser jeg en relasjon mellom flere av variablene, Johnson og Christensens første kriterier, men jeg kan ikke hevde å fylle de to

neste. Det er ikke mulig fra mine analyser å stadfeste tidsrekkefølgen på de forskjellige variablene som brukes, som for eksempel at elevers organisasjonsdeltagelse har funnet sted før deres vurdering om hvorvidt det er sannsynlig at de vil stemme ved valg. Jeg kan heller ikke utelukke at det finnes flere faktorer enn de jeg har inkludert i mine analyser som kan bidra til elevers forventede samfunnsdeltagelse, eller til variabler som i mine analyser henger sammen med elevers forventede samfunnsdeltagelse.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Mange av de forskningsetiske problemstillingene man må ta i betraktning med kvalitative forskningsmetoder er ikke tilstedeværende i kvantitative opplegg som mitt, hvor jeg benytter sekundærdata. Spørsmål om anonymisering og ivaretagelse av informanter generelt blir heller ivaretatt av dem som gjennomfører studien (Dalen, 2011). Dermed har jeg ikke hatt kontakt med noen av elevene som har gjennomført ICCS-undersøkelsen. Datasettet jeg bruker er anonymisert, og er fritt tilgjengelig for alle på IEA sine hjemmesider.

Det finnes likevel forskningsetiske normer som må opprettholdes, også når forskeren ikke har direkte kontakt med informantene sine. Grønmo (2016) viser til Merton (1973), og trekker fram åpenhet, ydmykhet og redelighet som sentrale normer for forskningsprosessen. Åpenhet innebærer at forskerens utgangspunkt, framgangsmåter og resultater skal publiseres. Med ydmykhet mener Grønmo at forskeren skal gjøre forskningens begrensninger tydelige, og redelighet handler om ærlighet i rapportering av funn, og forskerens mer generelle sannhetsforpliktelse. Disse normene har jeg gjort mitt beste for å etterfølge i min studie, og i presentasjonen av den. I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å være så tydelig som mulig når det kommer til gjennomføringen av min studie, både når det gjelder avgjørelser som er tatt av NOVA i innhenting av data, og vurderinger jeg selv har gjort i mine analyser av disse dataene. Videre har jeg redegjort for mine valgte analysemetoders begrensninger. I det følgende analysekapittelet gjengir jeg resultatene mine slik de er, og disse er mulig å reprodusere ved å følge framgangsmåten jeg har beskrevet i dette kapittelet.

4 Analyser og funn

I det følgende kapittelet presenterer jeg resultatene fra analysene jeg har gjennomført i denne studien, og kommenterer på disse. Analysene består av fire tabeller. Først vil jeg gjennomgå de deskriptive analysene jeg har gjennomført (4.1). Disse vises i tabell 1. Her kommenterer jeg på variablenes frekvensfordeling, målt med fordelingenenes gjennomsnitt, skjevhet og kurtose. Videre viser jeg i tabell 2 de bivariate korrelasjonsanalysene mellom variablene jeg har inkludert i denne studien (4.2). I analysekapittelets siste del viser jeg i tabell 3 og 4 de to regresjonsmodellene som utgjør grunnlaget for oppgavens hovedfunn (4.3).

4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1 viser de deskriptive analysene jeg har foretatt i forkant av regresjonsanalysene. Tabellen gir innsikt i frekvensfordelingen til variablene som analyseres i denne studien, vist med fordelingenenes gjennomsnitt, skjevhet og kurtose. Tabell 1 viser også reliabilitetsmålet Cronbach's alfa. Dette vil jeg ikke kommentere under, fordi jeg alt har diskutert disse verdiene i metodekapittelet over (delkapittel 3.6).

Tabell 1: Gjennomsnitt, skjevhet, kurtose og reliabilitet (målt med Cronbachs alfa) for alle variabler

	Gjennomsnitt	Skjevhet	Kurtose	Reliabilitet (Cronbachs alfa)
Formell samfunnsdeltagelse	3.5	-1.74	2.9	0.85
Uformell deltagelse	2.3	.12	.33	0.85
Politisk interesse	2.6	-.08	.08	0.72
Holdning til skoledemokratiet	3.2	-.64	1.2	0.78
Organisasjonsdeltagelse	1.3	1.98	4.82	0.68
Tillit til institusjoner	3.02	-.58	.82	0.88
Åpent klasseklima	3.01	-.91	.84	0.83
Demokratikunnskap	-	-.56	.16	-
Demokratiundervisning	2.6	-.02	-.18	0.83
Deltagelse i skoledemokratiet	1.9	.26	-.84	0.69
Diskusjoner om politikk	2	.65	-.09	0.74
Demokratisk mestringstro	2.7	-.13	-.16	0.87
Foreldres utdanning	2.9	.67	-.37	0.61
Kjønn	0.5	.01	-2	-

Alle variablene har en verdiskala fra 1 til 4, med unntak av *foreldres utdanning*, som går fra 1 til 5, og *kjønn*, som har en skala fra 0 til 1, hvor 1 indikerer at respondenten er en jente.

Variabelen *demokratikunnskaps* skala er flere hundre verdier bred, fordi den består av poengsummer fra kunnskapstesten som er tilknyttet ICCS-undersøkelsen.

Gjennomsnittsverdien på disse er vanskelige å tolke, fordi utregningsmetoden for elevenes poengskår er komplisert, og jeg har dermed valgt å utelate denne verdien i tabellen. Det er imidlertid mulig å lese mer inngående om poengskalaen til kunnskapsprøven i Huang m.fl. (2017). Tabell 1 viser at flere av variablene har et gjennomsnitt rundt midten av skalaen, som for eksempel *diskusjoner om politikk*, *deltagelse i skoledemokratiet* og *uformell deltagelse*. Andre igjen, ligger et stykke over eller under. Spesielt *formell deltagelse*, *tillit til institusjoner*, *åpent klasseklime*, *foreldres utdanning* og *holdning til skoledemokratiet* har et gjennomsnitt mot toppen av skalaen, mens *organisasjonsdeltagelse* har et gjennomsnitt nærmere bunnen av skalaen.

Når det gjelder skjevhet, ser vi at det er et stort spenn mellom variablene. *Formell samfunnsdeltagelse* og *organisasjonsdeltagelse* stikker seg markant ut i forhold til de andre variablene i tabellen. At *formell samfunnsdeltagelse* har en skjevhet på -1.74, forteller at verdiene på variabelen ikke er normalfordelt, men er tydelig venstreskjev. Det betyr at en overvekt av elevene som deltok i undersøkelsen anså det som sannsynlig at de ville stemme ved valg. Skjevheten for variabelen *organisasjonsdeltagelse*, derimot, har en høy positiv verdi, 1.98, som betyr at fordelingen er tilnærmet speilvendt den til *formell samfunnsdeltagelse*. Dermed er det en betraktelig del av elevene som *ikke* har deltatt i politisk- og samfunnsorienterte organisasjoner. Kjønn er, som forventet, den variabelen med aller minst skjevhet i tabellen, fordi vi allerede vet at fordelingen av kvinner og menn er omtrent halvt om halvt. *Åpent klasseklime* ligger nært på -1, som viser at fordelingen på denne variabelen også er skjev, men innenfor de akseptable verdiene. Likevel kan vi si at en forholdsvis stor del av elevene opplever at det er et åpent diskusjonsklime i klassen deres.

Det er også stor forskjell mellom variablene når det kommer til hvor spiss fordelingen er. De to skjevste variablene, *formell deltagelse* og *organisasjonsdeltagelse*, er også de spisseste. Det innebærer at en stor andel av elevene har gitt samme svaralternativ på disse spørsmålene. Fordi vi allerede har undersøkt skjevheten i fordelingen vet vi at når det gjelder *formell deltagelse* har svært mange elever svart positivt, mens på *organisasjonsdeltagelse* er det motsatt. Fordelingen på variabelen *kjønn* er også svært spiss. Det er fordi det kun er to verdier som elevene kan fordeles på, 0 (gutt) og 1 (jente). De flateste fordelingene finner vi på variablene *diskusjoner om politikk* og *politisk interesse*. Her er elevene altså mest spredt på svarskaalen.

Tabell 1 viser altså at selv om flere av variablene er rimelig normalfordelt, og er innenfor grenseverdiene for både skjevhet og kurtose, er også noen av frekvensfordelingene både skjeve og spisse. Dette gjelder variablene *demokratikunnskap* og *organisasjonsdeltagelse*. Dermed kan det argumenteres for at disse bør tas ut av analysene. Jeg har valgt å inkludere dem på tross av dette, med bakgrunn i at både Huang m.fl. (2017) og Ødegård og Svagård (2018) benytter seg av de samme variablene med det samme datasettet, og et av formålene med studien er å sammenligne mine analyser med deres, etter at flere variabler er inkludert i regresjonsmodellene.

4.2 Preliminære analyser

Tabell 2 viser de bivarierte korrelasjonene mellom variablene som undersøkes i denne studien. Selv om tabellen viser eventuelle sammenhenger mellom alle variablene, vil jeg ha fokus på sammenhengene mellom de avhengige (variabel 1 og 2 i tabellen) og de uavhengige variablene (variabel 3-13 i tabellen), altså kolonne 1 og 2, fordi det er disse sammenhengene jeg vil undersøke nærmere i regresjonsanalysene under.

Tabell 2: Bivariate korrelasjonsanalyser

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Formell deltagelse													
2. Uformell deltagelse	.289**												
3. Politisk interesse	.325**	.346**											
4. Holdning til skoledemokratiet	.259**	.188**	.176**										
5. Organisasjonsdeltagelse	.089**	.296**	.143**	.079**									
6. Tillit til institusjoner	.350**	.169**	.193**	.274**	.025								
7. Åpent klasseklima	.245**	.163**	.197**	.282**	.065**	.264**							
8. Demokratikunnskap	.466**	.075**	.224**	.210**	-.027*	.214**	.266**						
9. Demokratiundervisning	.189**	.210**	.238**	.266**	.134**	.272**	.056**	.126**					
10. Deltagelse i skoledemokratiet	.223**	.260**	.215**	.222**	.244**	.116**	.220**	.225**	.250**				
11. Diskusjoner om politikk	.240**	.382**	.473**	.170**	.262**	.096**	.223**	.152**	.275**	.300**			
12. Demokratisk mestringsstro	.326**	.530**	.362**	.280**	.230**	.234**	.202**	.191**	.258**	.400**	.392**		
13. Foreldres utdanning	.193**	.079**	.227**	.053**	.015	.111**	.056**	.259**	.032**	.103**	.118**	.132**	
14. Kjønn	.103**	.084**	.085**	.084**	.068**	-.020	.132**	.266**	-.059**	.037**	.060**	.073**	.020

(** p < 01, * p < 05)

Tabell 2 viser en rekke signifikante korrelasjoner mellom variablene som undersøkes. Samtlige uavhengige variabler har en signifikant, positiv korrelasjon med både målene for formell og uformell samfunnsdeltagelse, men det er stor forskjell på styrken av disse sammenhengene. Når det gjelder *formell samfunnsdeltagelse* er det koeffisientene fra *demokratikunnskap*, *politisk interesse*, *tillit til institusjoner* og *demokratisk mestringstro* som viser den sterkeste korrelasjonen, med *demokratikunnskap* som den sterkeste av dem. Det er også flere noe svakere, men fortsatt tydelige korrelasjoner med andre uavhengige variabler, slik som *holdninger* og *deltagelse i skoledemokratiet*, *åpent klasseklima* og *diskusjoner om politikk*. For *uformell samfunnsdeltagelse* er det *demokratisk mestringstro*, *politisk interesse*, og *diskusjoner om politikk* som korrelerer sterkest, hvor den førstnevntes korrelasjon er sterkest. Også variablene *organisasjonsdeltagelse*, *deltagelse i skoledemokratiet* og *demokratiundervisning* har en korrelasjonskoeffisient på mellom .2 og .3, altså en svak til svak-moderat korrelasjon.

Videre ser vi i tabellen både forskjeller og likheter på korrelerende variabler mellom formell og uformell deltagelse. Enkelte variabler, som *demokratiundervisning* og *politisk interesse*, har en ganske lik korrelasjonskoeffisient på begge variablene, men dog med noen mindre forskjeller. Andre, som *demokratikunnskap*, *foreldres utdanning*, *politiske diskusjoner*, *tillit til institusjoner* og *organisasjonserfaring* har svært ulik korrelasjonskoeffisient mellom de to avhengige variablene. Mens *demokratikunnskap* har en tydelig korrelasjon med *formell deltagelse*, er det en av de svakere påvirkervariablene for *uformell deltagelse*. Det er også en tydelig forskjell fra formell til uformell samfunnsdeltagelse på variablene *tillit til institusjoner*, *åpent klasseklima*, *holdning til skoledemokratiet* og *foreldres utdanning*, som alle korrelerer sterkere med *formell* enn med *uformell samfunnsdeltagelse*. Motsatt vei ser man at *demokratisk mestringstro*, *diskusjoner om politikk* og *organisasjonsdeltagelse* korrelerer sterkere med *uformell* enn med *formell deltagelse*.

Det er også korrelasjon mellom nesten alle de uavhengige variablene. Majoriteten av korrelasjonene er relativt svake, men signifikante. Korrelasjonskoeffisienten mellom *politisk interesse* og *politiske diskusjoner* stikker seg derimot ut, i den forstand at samvariasjonen er ganske sterk, på nær .5. Det kan bety at disse variablene i noen grad måler det samme. Det virker intuitivt at politisk interessert ungdom oftere diskuterer politikk og samfunnsspørsmål enn mindre interesserte ungdommer. En mulighet her var å slå dem sammen til en variabel. Dette forsøkte jeg i forkant av de endelige analysene, men så at den nye variabelen mistet

deler av effekten de to separate variablene hadde hver for seg. Dermed har jeg valgt å fortsatt bruke disse to som separate variabler i de følgende regresjonsanalysene.

4.3 Regresjonsanalyser

Tabell 3 og 4 viser regresjonsanalysene jeg har gjennomført i denne studien, med henholdsvis *formell* og *uformell samfunnsdeltagelse* som avhengig variabel. I korrelasjonsanalysene over fant jeg at alle de inkluderte forklaringsvariablene korrelerte med både *formell* og *uformell samfunnsdeltagelse*, dog i varierende grad, og alle de uavhengige variablene har dermed blitt tatt med videre i regresjonsanalysene. Jeg fant videre at nesten alle forklaringsvariablene også korrelerte med hverandre. Det er sannsynlig at noen av de sammenhengene korrelasjonsanalysen viste, nå er enten endret eller borte. I motsetning til tabell 2 over, viser tabell 3 og 4 hver variabels unike sammenheng med de avhengige variablene; hver variabels sammenheng er kontrollert for de andre variablene i tabellen. Dette gjør at man kan undersøke sammenhengene i tabell 2 nærmere, og se om de holder stand med en mer avansert analysemetode. Videre i dette delkapittelet vil jeg gjennomgå de to tabellene, og sammenligne resultatene fra disse analysene med resultatene fra korrelasjonsanalysen der hvor dette er relevant.

Tabell 3: Regresjonsanalyse med formell deltagelse som avhengig variabel

	Modell		
	B	SE(B)	β
Konstant	-.017	.017	
Politisk interesse	.112	.014	.122***
Holdning til skoledemokratiet	.080	.013	.084***
Organisasjonsdeltagelse	.010	.012	.011
Tillit til institusjoner	.186	.013	.195***
Åpent klasseklime	.032	.014	.033
Demokratikunnskap	.315	.014	.310***
Demokratiundervisning	-.008	.014	-.008
Deltagelse i skoledemokratiet	.003	.013	.004
Diskusjoner om politikk	.035	.014	.038
Demokratisk mestringsstro	.119	.014	.128***
Foreldres utdanning	-.017	.012	-.018
Kjønn	.026	.024	.014
R ² -adjusted			.326

(*** p <.001, p <.05)

Om vi først ser på verdien for adjusted R², ser vi at denne er på 0.326. Det betyr at variablene som er tatt med i analysen forklarer 32.6 prosent av variansen av formell samfunnsdeltagelse. Det kan kategoriseres som en moderat verdi, men samtidig forteller dette at det finnes flere andre grunner til variansen på variabelen enn de jeg har inkludert i analysen. Dette er imidlertid en svakhet ved analysemetoden generelt, og ikke denne spesifikke regresjonsmodellen som sådan, fordi det aldri vil være mulig å gjøre rede for alle potensielle forklaringer på et fenomen.

Regresjonskoeffisientene viser at det er variablene *demokratikunnskap* og *tillit til institusjoner* som har sterkest sammenheng med *formell samfunnsdeltagelse*, men at også *politisk interesse*, *demokratisk mestringstro* og *holdning til skoledemokratiet* har en signifikant, om enn svakere sammenheng. Videre viser modellen at de øvrige variablene ikke har noen signifikant sammenheng med den avhengige variabelen i det hele tatt. Alle koeffisientene i tabellen har sunket sammenlignet med korrelasjonsanalysen over. Dette var, som jeg alt har tatt opp, forventet, fordi forklaringsvariablene i en regresjonsanalyse kontrollerer for hverandres effekt, mens dette ikke er tilfelle i korrelasjonsanalyser. Med det forsvinner også flere potensielle forklaringer på variansen av *formell samfunnsdeltagelse*. Både *deltagelse i skoledemokratiet*, *politiske diskusjoner*, *åpent klasseklima* og *foreldres utdanning* korrelerte svakt til moderat med *formell samfunnsdeltagelse* i korrelasjonsanalysen over, mens sammenhengen disse hadde med den avhengige variabelen er helt borte i regresjonsanalysen.

Tabell 4: Regresjonsanalyse med uformell samfunnsdeltagelse som avhengig variabel

	Modell		
	B	SE(B)	β
Konstant	-.045	.018	
Politisk interesse	.114	.015	.116***
Holdning til skoledemokratiet	.013	.014	.013
Organisasjonsdeltagelse	.118	.013	.121***
Tillit til institusjoner	.033	.014	.032
Åpent klasseklima	.006	.015	.006
Demokratikunnskap	-.060	.015	-.055*
Demokratiundervisning	.015	.015	.015
Deltagelse i skoledemokratiet	.021	.014	.021
Diskusjoner om politikk	.136	.015	.138***
Demokratisk mestringstro	.378	.015	.382***
Foreldres utdanning	.003	.013	.003
Kjønn	.081	.025	.042*
R ² -adjusted			.337

(***p <.001, *p <.05)

Adjusted R² for den andre regresjonsmodellen er noe høyere enn den første modellen, på .337, som altså betyr at modellen forklarer 33,7 prosent av variansen på variabelen uformell samfunnsdeltagelse. Også her, som i tabell 3, er det tydelig at det finnes andre påvirkningsfaktorer på den avhengige variabelen som jeg ikke har inkludert i analysen, og igjen, som i tabell 3, var dette forventet.

Tabellen viser at det er variablene *demokratisk mestringstro*, *politiske diskusjoner*, *politisk interesse* og *organisasjonsdeltagelse* som har sterkest sammenheng med uformell samfunnsdeltagelse, hvor *demokratisk mestringstro* er den klart sterkeste variabelen. Også kjønn har en signifikant, dog svært svak positiv sammenheng, mens *demokratikunnskap* har en svært svak negativ sammenheng. Igjen har alle koeffisientene krympet sammenlignet med korrelasjonsanalysen, men det er de samme variablene som gjør seg gjeldende i de to analysene, med noen unntak. Både *demokratiundervisning* og *deltagelse i skoledemokratiet*, som begge korrelerte med uformell samfunnsdeltagelse i korrelasjonsanalysen, har ingen signifikant effekt på elevenes *uformelle samfunnsdeltagelse* lenger.

Det er altså flere forskjeller, både mellom korrelasjonsanalysene og regresjonsanalysene, og mellom de to regresjonsmodellene. For *formell deltagelse* er det *demokratikunnskap* og *tillit til samfunnsinstitusjoner* som har den sterkeste sammenhengen, mens det er *demokratisk mestringstro*, med *politiske diskusjoner*, *politisk interesse* og *organisasjonsdeltagelse* som svakere, men signifikante effekter, som henger sterkest sammen

med *uformell deltagelse*. Det er i stor grad de sterkeste sammenhengene fra korrelasjonsanalysene som også peker seg ut som sterkest i regresjonsanalysene, samtidig som at alle koeffisientene er svakere i regresjonsanalysene enn i korrelasjonsanalysene. I det følgende kapitlet vil jeg drøfte disse funnene i lys av studiens teoretiske ramme og tidligere forskning, og videre reflektere over analysenes didaktiske implikasjoner.

5 Diskusjon

Målet med denne studien var å undersøke hvilke faktorer som kan ha en sammenheng med ungdomsskoleelevers forventede samfunnsdeltagelse, og hvordan dette varierer mellom formell og uformell deltagelse. I teorikapittelet presenterte jeg to forventninger tilknyttet denne problemstillingen. Den første forventningen, at de inkluderte variablene har en positiv sammenheng med samfunnsdeltagelse, ble først bekreftet av korrelasjonsanalysene, og så moderert noe av regresjonsanalysene. Korrelasjonsanalysene viste signifikante sammenhenger mellom de avhengige variablene og alle de uavhengige variablene, mens jeg i regresjonsanalysene fant en sammenheng mellom flere av variablene, men ikke alle. Den andre forventningen bekreftes derimot mer tydelig i begge de to analysene. Selv om noen av de uavhengige variablene, som *demokratisk mestringstro* og *politisk interesse* hadde en sammenheng med begge de to avhengige variablene, viste analysene tydelige forskjeller i hvilke variabler som henger sammen med henholdsvis formell og uformell samfunnsdeltagelse sterkest. I lys av dette funnet er det viktig å igjen vise til, slik jeg har gjort i analysekapittelet over, at en veldig høy andel av elevene rapporterte at det var sannsynlig at de ville stemme ved valg, mens en lavere andel av elevene sa at det var sannsynlig at de ville engasjere seg på andre måter, som å delta i demonstrasjoner eller underskriftskampanjer. Dette kan ha hatt innvirkning på resultatene. Et annet poeng som bør tas i betraktning, og som jeg diskuterte i metodekapittelet, er at spørsmålsformuleringen for de to variablene er ulike, hvor den førstnevnte spør om elevenes deltagelse *som voksne*, mens den sistnevnte spør om elevenes deltagelse *i fremtiden*. Et siste sentralt funn var at skolevariablene, som for eksempel *åpent klasseklima*, *deltagelse i skoledemokratiet* og *utdanning om institusjoner* ikke hadde en signifikant sammenheng med elevenes forventede samfunnsdeltagelse i regresjonsanalysene.

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene av analysene jeg har foretatt opp mot studiens teoretiske ramme og tidligere forskning. Kapittelet er strukturert etter forklaringsvariablene, og jeg vil ta for meg de sterkeste sammenhengende først, og arbeide meg ned mot variablene som ikke hadde en signifikant sammenheng med noen av målene for samfunnsdeltagelse. Dermed blir diskusjonen av de viktigste funnene noe spredd ut i kapittelet, fordi en mangel på statistisk sammenheng også er viktige resultater fra analysene. Til slutt vil jeg drøfte de didaktiske implikasjonene av funnene i analysene jeg har foretatt.

5.1 Demokratikunnskap

Elevenes *demokratikunnskap* var den variabelen som hadde sterkest sammenheng med *formell samfunnsdeltagelse* i regresjonsmodell 1. Dette resultatet var forventet, ettersom både Huang m.fl. (2017) og Ødegård og Svagård (2018) har lignende funn med det samme datasettet, og Reichert (2016) finner denne sammenhengen i sin studie med et annet datasett. Elevers *demokratikunnskap* har derimot ingen positiv sammenheng med *uformell samfunnsdeltagelse*, og analysene viser at *demokratikunnskap* faktisk har en signifikant, men svak, *negativ* sammenheng med *uformell samfunnsdeltagelse*. Disse resultatene kan tyde på at det er de mest faglig sterke elevene som mest sannsynlige vil stemme ved valg, mens kunnskapsnivå ikke har en effekt på elevenes ønske om å engasjere seg i samfunnet på andre måter. Styrken på sammenhengen er lavere enn i Huang m.fl. (2017) og Ødegård og Svagård (2018), noe som er forventet, fordi mine analyser inkluderer flere forklaringsvariabler. Like fullt er sammenhengen tydelig.

Samfunnskunnskap trekkes frem av blant annet Christensen (2015) og Fjeldstad og Mikkelsen (2008) som viktige aspekter ved samfunnsfagets demokratiske mandat. Sammen med de samfunnsfaglige ferdighetene skal dette legge grunnlaget for elevenes demokratiske deltagelse i samfunnet. Dermed bør det diskuteres hva samfunnskunnskapen man formidler til elevene skal bestå av. Selv om kunnskap står, og må stå, sentralt i samfunnsfag, kan faget være i fare for å påta seg et for «kvalifiserende» mandat, hvor fokuset legges på at elevene skal kvalifiseres for samfunnet, heller enn å lære seg å forholde seg kritisk til det (Biesta, 2009). Det er selvsagt ikke problematisk at samfunnsfagundervisningen har en kvalifiserende funksjon i seg selv, men det bør like fullt være en balansegang mellom denne kvalifiserende framgangsmåten, og de sosialiserende og subjektiverende funksjonene undervisningen kan legge til rette for (Biesta, 2009).

At regresjonsanalysene viser at elevenes demokratikunnskap har en sammenheng med deres deltagelse i valgdemokratiet, kan si noe om hva som vektlegges i demokratiutdanningen i norske klasserom. Om demokratikunnskap har en sammenheng med elevers forventede formelle, men ikke uformelle, samfunnsdeltagelse, kan dette tyde på at denne opplæringen har sin rot i en liberaldemokratisk tradisjon, og nært på hva Westheimer og Kahne (2004a) kaller en personlig ansvarlig medborgerskapsforståelse, heller enn deltagerdemokratiske perspektiver på demokratiet, et poeng også Ødegård og Svagård (2018) tar opp. At demokratiopplæringen i skolen har et slikt individorientert utgangspunkt kommer i noen grad også frem i andre studier, både gjennom lærer- og elevperspektiver (Børhaug, 2008; Huang m.fl., 2017; Mathé, 2016; Sætra & Stray, 2019). Mathés (2016) undersøkelse av elevers

forståelse av demokratibegrepet viste at det er det liberale perspektivet som står klart sterkest, og Huang m.fl. (2017) har lignende funn, med analyser som viser at det er et slikt personlig ansvarlig medborgerskap som står sterkest hos elevrespondentene i ICCS-undersøkelsen, og videre at det er en signifikant, positiv sammenheng mellom elevenes demokratikunnskap og å ha forståelse av godt medborgerskap som samsvarer med dette perspektivet. Det kan altså hende at demokratiundervisningen ha sitt utgangspunkt i en valgdemokratisk tradisjon, og dermed får en hovedsakelig kvalifiserende funksjon, hvor målet er å forberede elevene til å stemme ved valg.

Huang m.fl. (2017) viser at norske elever i all hovedsak har et høyt kunnskapsnivå, samtidig som et overveldende flertall av elevene i ICCS-undersøkelsen oppga at de kom til å stemme ved valg. Dermed kan man på den andre siden stille spørsmål ved om den nevnte sammenhengen er et uttrykk for det motsatte av den første tolkningen, at elever med høy demokratikunnskap er mer tilbøyelige til å stemme. Om flertallet av elever vil stemme ved valg, og flertallet av elever har et høyt kunnskapsnivå, kan det også være slik at det er elevene som *ikke* presterer spesielt godt i samfunnsfag som er *minst* tilbøyelige til å stemme ved valg. Denne tolkningen kan ses i sammenheng med det Amnå og Ekman (2014) kaller uengasjerte medborgere, medborgere med lav deltagelse, lav interesse for samfunn og politikk, lav tillit til institusjoner, og få ambisjoner. Det er altså ikke nødvendigvis slik at de elevene med høyest demokratikunnskap er mer tilbøyelige til å stemme ved valg, men kanskje heller at de faglig svakeste elevene *ikke* er tilbøyelig til det. Denne påstanden kan man imidlertid ikke konkludere med gjennom min forskningsmetode.

5.2 Demokratisk mestringstro

Demokratisk mestringstro var den variabelen som hadde sterkest signifikant sammenheng med uformell samfunnsdeltagelse i analysen, samtidig som den også hadde en signifikant, men svakere, sammenheng med formell deltagelse. I tillegg er det verdt å nevne at sammenhengen mellom *demokratisk mestringstro* og *uformell samfunnsdeltagelse* var den sterkeste av alle sammenhengene jeg fant i de to regresjonsmodellene, med en regresjonskoeffisient på .382. Også dette, i likhet med demokratikunnskapssammenhengen, var forventet, fordi Ødegård og Svagård (2018) hadde lignende funn med de samme dataene, og andre studier (f.eks. Keating m.fl., 2010; Maurissen, 2018; Reichert & Print, 2017; Whiteley, 2014) også har funnet lignende sammenhenger i andre land.

Elevenes demokratiske mestringstro har betydning for begge de to målene på samfunnsdeltagelse, men sammenhengen er altså betydelig sterkere når det gjelder mer aktive former for deltagelse, som innebærer å i større grad ta eget initiativ enn det å stemme ved valg, slik som for eksempel å delta i demonstrasjoner, eller ta kontakt med en folkevalgt representant i kommunestyret eller på stortinget. Det virker intuitivt at demokratisk mestringstro har en sterkere sammenheng med denne typen aktiviteter, som altså krever mer initiativ og gjennomføringsevne av eleven, enn valgdeltagelse. Variabelen *demokratisk mestringstro* spør elevene om i hvor stor grad de tror at de vil mestre aktiviteter som å diskutere nyhetssaker, eller argumentere for sitt synspunkt i et politisk spørsmål. Disse spørsmålene speiler i noen grad operasjonaliseringen av *uformell samfunnsdeltagelse*, som gjør sammenhengen mellom dem klar, også gjennom spørsmålsformuleringene.

At elevenes demokratiske mestringstro har en så tydelig betydning for deres forventede samfunnsdeltagelse, og da særlig den uformelle samfunnsdeltagelsen, taler for et økt fokus på, og tilrettelegging for, å utvikle denne i samfunnsfagtimene. Dette vil jeg diskutere nærmere i delkapittel 5.12, som tar for seg de didaktiske implikasjonene av resultatene av analysene jeg har gjennomført.

5.3 Tillit til institusjoner

Analysene viser at å ha tillit til samfunnsinstitusjoner er av betydning for elevenes *formelle samfunnsdeltagelse*, men ikke for *uformell samfunnsdeltagelse*. Med en regresjonskoeffisient på .195 er dette den nest sterkeste sammenhengen jeg fant i modell 1, etter demokratikunnskap.

Tillit til mennesker og samfunnsinstitusjoner er en sentral dimensjon av Putnams (1993;1995) begrep om sosial kapital. Et hovedpoeng hos ham er at samfunnsdeltagelse og tillit går hånd i hånd. Økt tillit til samfunnet gir et økt ønske om, og vilje til, å ta del i det, og en økt deltagelse i samfunnet gir høyere tillit til menneskene og institusjonene det består av. Med dette som utgangspunkt virker det sannsynlig at tillit henger sammen med også uformell samfunnsdeltagelse, og ikke bare den formelle. Samtidig er det en logikk i denne variasjonen mellom de avhengige variablene. Formell samfunnsdeltagelse er operasjonalisert som stemmegivning ved nasjonal- og lokalvalg, mens uformell samfunnsdeltagelse baserer seg på mer samfunnskritisk aktivitet, som for eksempel å delta i demonstrasjoner. Dermed kan det tenkes at strukturlegitimerende deltagelse, som å stemme ved valg, (blant annet) er et uttrykk for tillit til strukturene man opererer innenfor. Om det skulle stemme, kan det innebære at den

uformelle deltagelsen (blant annet) motiveres av en mangel på tillit til samfunnsinstitusjoner. Samtidig tyder ikke analysene mine på at det er en negativ sammenheng mellom tillit til institusjoner og uformell samfunnsdeltagelse. Dette kan bety at selv om tillit har en sammenheng med formell samfunnsdeltagelse, har ikke nødvendigvis en manglende tillit sammenheng med uformell samfunnsdeltagelse.

Den beskrevne sammenhengen kan også ses i lys av det Amnå og Ekman (2014) kaller for standby-medborgere. Et hovedfunn hos dem var at majoriteten av de elevene som ikke var utpreget aktive i samfunnet hadde, på tross av dette, høy politisk interesse, og også høy tillit til institusjoner. Med disse funnene nyanseres forskjellene mellom aktive og passive medborgere. Standby-medborgere skiller seg fra andre lite samfunnsdeltagende ungdommer ved at deres mangel på deltagelse er et resultat av tilfredshet og tillit til samfunnet slik det står. Et poeng her er at standby-medborgeren, til forskjell fra hva Amnå og Ekman (2014) kaller uengasjerte og desillusjonerte medborgere, er en demokratisk ressurs, i den forstand at disse ungdommene *ville* deltatt mer aktivt i samfunnet dersom de så det som en nødvendighet. I lys av dette kan det tenkes at sammenhengen mellom variabelen *tillit til institusjoner* og den formelle, strukturlegitimerende samfunnsdeltagelsen, men ikke mellom *tillit til institusjoner* og *uformell samfunnsdeltagelse*, er et uttrykk for at en god andel av elevene som ikke forventer å engasjere seg i samfunnet utover å stemme ved valg forventer dette ut av tilfredshet med tingenes tilstand, heller enn av for eksempel apati, eller mistillit til styringsmaktene.

5.4 Organisasjonsdeltagelse

Elevenes *organisasjonsdeltagelse* var den variabelen som hadde den nest sterkeste sammenhengen med *uformell samfunnsdeltagelse*, et funn som, igjen, støtter opp om analysene til Ødegård og Svagård (2018). Variabelen hadde ingen sammenheng med *formell deltagelse* i regresjonsanalysene. Dermed kan elevens deltagelse i organisasjoner, enten de er politisk, samfunnsmessig eller veldedig orientert, være betydningsfullt for hvorvidt de ønsker å engasjere seg i samfunnet senere.

I likhet med *tillit til institusjoner*, som jeg har diskutert over, kan dette forstås gjennom deltagerdemokratisk teori, og Putnams (1993; 1995) begrep om sosial kapital. I et slikt perspektiv forstås organisasjonslivet som «skoler» i demokrati, som man lærer seg å delta i demokratiet gjennom. Item-ene som organisasjonsdeltagelse operasjonaliseres gjennom i ICCS-undersøkelsen har et forholdsvis stort spenn, men med det fellestrekket at det

er organisasjoner med samfunnsmessige mål. Eksempler på dette er politiske ungdomsgrupper, miljøgrupper, og grupper som samler inn penger til veldedige formål. Gjennom slike organisasjoner får elevene erfaring med måter å fremme sine synspunkter og opplevde problemstillinger i samfunnet på, og å arbeide målrettet for eller mot disse. Om elevene opplever suksess gjennom slikt arbeid, er det naturlig, ut ifra et deltagerdemokratisk perspektiv, å tenke at de også vil trekkes mot forskjellige typer av aktivt medborgerskap i fremtiden. Med dette som utgangspunkt, kan det imidlertid være overraskende at sammenhengen er såpass svak som den er, med en regresjonskoeffisient på .121. Samtidig er respondentene i ICCS-undersøkelsen kun 14 år, og det er et mindretall av elevene som har deltatt i de aller fleste organisasjonstypene som variabelen består av. Huang m.fl. (2017) fant at mellom 10 og 15 prosent av elevene hadde deltatt i politiske organisasjoner, menneskerettighetsorganisasjoner eller miljøorganisasjoner, mens litt over 50 prosent hadde deltatt i organisasjoner som samler inn penger til veldedige formål. Det er sannsynlig at en av de vanligere organisasjonene det er snakk om i denne siste kategorien er innsamlingsaksjoner som for eksempel TV-aksjonen. Disse er ofte organisert (riktignok på frivillig basis) gjennom skolen, og det er dermed en mulighet for at variabelen ikke i tilstrekkelig grad måler elevenes eget initiativ når det gjelder deltagelse i organisasjoner.

Det er også mulig at elevenes *demokratiske mestringstro*, som hadde sterkest sammenheng med uformell deltagelse, har en sammenheng med både *organisasjonsdeltagelse* og *uformell samfunnsdeltagelse*. Det kan tenkes at elever som i større grad enn andre elever deltar i organisasjoner på fritiden har større tro på egne evner, i tillegg til å uttrykke et ønske om å fortsette denne deltagelsen også i fremtiden. Korrelasjonsanalysene jeg har gjennomført viser at det er en signifikant korrelasjon mellom *mestringstro* og *organisasjonsdeltagelse*. Analysen viser derimot også signifikante korrelasjoner mellom praktisk talt alle de inkluderte variablene, med varierende styrke.

5.5 Diskusjoner om politikk

Hvor ofte elevrespondentene diskuterte politikk og samfunnsspørsmål med venner og familie utenfor skolen hadde en sammenheng med *uformell*, men ikke *formell samfunnsdeltagelse* i regresjonsanalysene. Her er det altså en endring fra korrelasjonsanalysene, hvor variabelen korrelerte med begge de to avhengige variablene. Samtidig gjenspeiler korrelasjonsanalysen i noen grad variasjonen mellom de to avhengige variablene, ved at korrelasjonskoeffisienten er høyere mellom *diskusjoner om politikk* og *uformell samfunnsdeltagelse* enn *formell*

samfunnsdeltagelse. At variabelen hadde en sammenheng med elevers forventede samfunnsdeltagelse var forventet, ettersom at å bruke tid på å diskutere politikk og samfunnsspørsmål, enten med familie og venner, eller i klasserommet, også har vist seg å ha en sammenheng med elevers samfunnsdeltagelse i andre studier (f.eks. Hoskins m.fl., 2012; Kahne & Spote, 2008).

Diskusjon og debatt som praksis står sentralt i utøvelsen av demokratiet. Mathé (2018) fant i en kvalitativ studie av elevers forståelse av politikkbegrepet at flere elever delte denne oppfatningen, hvor de beskrev diskusjon og debatt som viktige politiske aktiviteter. Diskusjon om demokrati og politikk kan også være av betydning for elevers oppfatning av den samfunnsforberedende undervisningen i samfunnsfag (Mathé & Elstad, 2018). Om man ser på rollen diskusjon har, i samfunnsfaget og i demokratiet, og elevers oppfatning av denne, sammen med det at elever i stor grad har et liberalt demokratiperspektiv (se delkapittel 5.1), er det noe overraskende at variabelen *diskusjoner om politikk* ikke har en sammenheng også med formell deltagelse. Sett i lys av at Hoskins m.fl., (2012) har funnet lignende sammenhenger, med instrumenter som måler samfunnsdeltagelse med kun en variabel, bestående av både formelle og uformelle demokratiske aktiviteter, er mangelen på sammenheng i min studie noe overraskende. Hoskins m.fl. (2012) bruker et mål på deltagelse som er bygget opp av både deltagelse i skoledemokratiet, forventet deltagelse i lokalsamfunnet, og forventet deltagelse i valgdemokratiet. I deres analyser henger altså elevers politiske diskusjoner og deltagelse i valgdemokratiet sammen. En mulig forklaring på disse forskjellene mellom deres og mine analyser kan være at sammenhengen Hoskins m.fl. (2012) fant har å gjøre med inkluderingen av deltagelse utenfor valgdemokratiet, men at dette ikke synliggjøres når variabelen består av flere ulike deltagelsesmål. Dermed kan det tenkes at mine og at deres resultater ville samsvart i større grad, dersom de ulike deltagelsesformene hadde blitt skilt fra hverandre, slik mine er. Samtidig er det flere forskjeller mellom studiene som kan ha en betydning for disse ulikhetene, slik som alderen på respondentene eller skolesystemene de er gjennomført i konteksten av.

5.6 Politisk interesse

Politisk interesse hadde en signifikant sammenheng med begge de to målene for samfunnsdeltagelse. Et interessant funn her var at regresjonskoeffisienten i de to modellene er forholdsvis like, som altså betyr at elevenes *politiske interesse*, som eneste variabel i analysene, har omtrent lik betydning for *formell* og *uformell deltagelse*. Det er ikke den

sterkeste sammenhengen i modellene, men den er like fullt signifikant. Maurissen (2018) har lignende funn i en kvantitativ studie av de belgiske elevdataene til ICCS-undersøkelsen i 2016. Måleinstrumentet som er brukt er altså det samme som i mine analyser. Også denne studien benytter seg av både *formell* og *uformell samfunnsdeltagelse* som avhengige variabler, og analysene viste at variabelen slo tilnærmet likt ut på begge de to målene for deltagelse. Som med variabelen *tillit til institusjoner* kan også denne sammenhengen tolkes i lys av Amnå og Ekmans (2014) standby-medborger. Som jeg alt har tatt opp over, karakteriseres standby-medborgere ved at de ikke er spesielt aktive i samfunnet, men at de på tross av dette har høy tillit til samfunnsstrukturer, og høy politisk interesse. Det kan bidra til forklaringen på hvorfor akkurat denne variabelen slår ut omtrent likt på de to deltagelsesmålene. På den andre siden fant Mathé og Elstad (2018), som jeg tar opp i delkapittel 2.4, ingen signifikant sammenheng mellom elevers foreldre og venners politiske interesse og deres oppfatning av den samfunnsforberedende undervisningen i samfunnsfag. Denne avhengige variabelen (elevenes oppfatning av den samfunnsforberedende undervisningen i samfunnsfag) er riktignok kvalitativt forskjellig fra elevers forventede samfunnsdeltagelse, men det er mulig at disse henger sammen. Om en elev opplever at samfunnsfagundervisningen forbereder dem godt til å delta i samfunnet, kan man, med forbehold, anta at de også ønsker å gjøre nettopp det.

At politisk interesse henger sammen med elevers forventede deltagelse er ikke overraskende. Det gir imidlertid mulighet for å diskutere hvordan utviklingen av elevers politiske interesse kan legges til rette for. En faktor som har gjort seg gjeldende for dette i annen forskning er hvorvidt menneskene man omgir seg med også er politisk interesserte (Kahne & Spote, 2008; Andolina m.fl., 2003). Om familie og venner bruker tid på å diskutere politikk, er det sannsynlig at dette har innvirkning på elevens engasjement, interesse og deltagelse. Maurissens (2018) studie viser at politisk interesse, i tillegg til å henge sammen med samfunnsdeltagelse, også har en «medierende» effekt, hvor klasseromdiskusjoner, deltagelse i skoledemokratiet og demokratiundervisning påvirker interesse-variabelen, som videre påvirker deltagelse. Altså kan didaktiske variabler, som åpent klasseklima eller demokratiundervisning, ha en betydning for elevers politiske interesse, og videre for deres samfunnsdeltagelse. Jeg har imidlertid ikke funnet de samme sammenhengene (med unntak av mellom politisk interesse og samfunnsdeltagelse) i mine analyser av den norske delen av ICCS-undersøkelsen. Fordi Maurissens (2018) studie bruker det samme måleinstrumentet som min, og elevene som undersøkes er like gamle, er det mulig at dette har med forskjeller

mellom belgisk og norsk samfunnsfagundervisning, eller mellom det belgiske og norske samfunnet mer overordnet, å gjøre.

5.7 Holdning til skoledemokratiet

Regresjonsanalysene viser at *holdning til skoledemokratiet* har en svak sammenheng med *formell samfunnsdeltagelse*, men ingen sammenheng med *uformell samfunnsdeltagelse*. Dette er en variabel som ikke har blitt benyttet i særlig utstrakt grad i andre studier om unges samfunnsdeltagelse, og nettopp derfor er denne sammenhengen interessant.

Skoledemokratiet kan i noen grad ses på som kretsende rundt valg, og med det, som en miniatyr av det representative demokratiet i Norge. De sentrale deltagelsesmulighetene i skoledemokratiet er å stemme på elevrepresentanter, eller å selv stille som kandidat, begge med mål om å fremme elevinteresser i driften av skolen. Om man dermed har en positiv holdning til skoledemokratiet, er det forståelig at man også har en positiv holdning til, og ønsker å delta i, det norske valgdemokratiet i fremtiden. Samtidig er det noen tydelige forskjeller mellom skoledemokratiet og valgdemokratiet i Norge. Østerhus Dahle (2018) argumenterer med utgangspunkt i Dahl (1989) for at elevrådsvalg ikke kan karakteriseres som demokratiske. Noen sentrale poenger i hans argumentasjon er elevrådets begrensede maktutøvelse, og at grunnlaget for å foreta et informert valg er for tynt (Østerhus Dahle, 2018). På tross av disse demokratiske manglene, som nok også mange elever er bevisst på, fant jeg en sammenheng mellom *holdning til skoledemokratiet*, og *formell samfunnsdeltagelse*.

Som jeg diskuterer i delkapittel 5.8 under fant jeg ingen sammenheng mellom faktisk deltagelse i skoledemokratiet og elevers samfunnsdeltagelse. Et naturlig spørsmål blir dermed hva som kan være forskjellen mellom elever som i stor grad deltar i skoledemokratiet, og elever som har positive holdninger til det. Som jeg tar opp i delkapittel 5.8, kan mangelen på sammenheng mellom deltagelse i skoledemokratiet og målene for samfunnsdeltagelse ha å gjøre med hvor utbredt, og potensielt nærmest automatisk, deltagelsen i det norske skoledemokratiet er. Om en positiv holdning til skoledemokratiet ikke kan karakteriseres på samme vis, altså tilnærmet selvfølgelig for elevene, kan dette være utslagsgivende for forskjellene mellom disse to forklaringsvariablene.

5.8 Deltagelse i skoledemokratiet

Deltagelse i skoledemokratiet kan i konteksten av denne studien til en viss grad diskuteres gjennom samme linse som variabelen *organisasjonsdeltagelse* knyttet opp mot sosial kapital, og deltagelsens selvforsterkende effekt (Putnam, 1993; 1995). Interaksjon med, og deltagelse i, skoledemokratiet kan gi elevene sammenlignbare erfaringer med demokratiske prosesser som deltagelse i organisasjoner utenfor skolen. I forskningslitteraturen har blant annet Reichert og Print (2017), Kahne og Sporte (2008) og Hoskins m.fl. (2012) funnet en sammenheng mellom deltagelse i skoledemokratiet og ønske om, eller holdninger til, samfunnsdeltagelse. Variabelen *deltagelse i skoledemokratiet* hadde, på tross av dette, ingen signifikant sammenheng med hverken formell eller uformell samfunnsdeltagelse. Dette kan ha flere forklaringer.

Forskjellene i funnene mellom min og andre studier kan for det første være et resultat av utformingen av det norske skoledemokratiet. Om det er kvalitative forskjeller mellom hva det innebærer å delta i skoledemokratiet for elevene i de nevnte studiene, og for de norske elevrespondentene i ICCS-undersøkelsen, kan det komme til uttrykk gjennom forskjeller i regresjonsanalysene. Det som taler imot denne forklaringen er at de nevnte studiene operasjonaliserer deltagelse i skoledemokratiet på en sammenlignbar måte med ICCS-undersøkelsen. Item-ene handler, som i ICCS-undersøkelsen, om hvorvidt elevene har stemt på elevrepresentanter, selv stilt som kandidat, eller fått muligheten til å delta i beslutningstaking på skolen sin.

En annen forklaring på mangelen på sammenheng mellom *deltagelse i skoledemokratiet* og noen av de to målene på samfunnsdeltagelse kan ha å gjøre med at deltagelse i skoledemokratiet potensielt er mer utbredt i Norge enn i landene de nevnte studiene kommer fra. Huang m.fl. (2017) poengterer at det norske skoledemokratiet er inkluderende, og at så mye som 9 av 10 elever rapporterer å ha deltatt i valg av elevrepresentanter, mens nesten 6 av 10 har stilt som kandidat selv. Videre viser Huang m.fl. (2017) at deltagelsen i skoledemokratiet er høyere i Norge enn i både de andre landene i Norden, og høyere enn det internasjonale gjennomsnittet. Om deltagelse i skoledemokratiet er mindre utbredt i landene hvor studier har funnet en sammenheng mellom dette og samfunnsdeltagelse, kan det hende at denne deltagelsen blir mer betydningsfull om det ikke er opplagt at man faktisk deltar til å begynne med. En videreføring av dette argumentet betyr at det å delta i det norske skoledemokratiet, om dette nærmest går på automatikk, ikke nødvendigvis har en positiv innvirkning på samfunnsdeltagelse utenfor skolen.

5.9 Åpent klasseklima

Diskusjon står sentralt i samfunnsfaget, som arbeidsmetode og som ferdighet (Christensen, 2015). Om samfunnsfaglige klasseromdiskusjoner tilnærmes med et åpent diskusjonsklima, og bred deltagelse, kan det bidra til en demokratisering av klasserommet, hvor elevenes kunnskap og meninger tillegges vekt på lik linje med læreren (Hess, 2015). På samme tid kan det motsatte være sant, dersom læreren som hovedregel sitter med definisjonsmakten i klasserommet. Flere studier har funnet at et åpent diskusjonsklima kan bidra til elevers samfunnsengasjement og deltagelse (f.eks. Hoskins m.fl. 2012; Kahne & Sporte, 2008), og en forventning i forkant av studien var at dette ville gjøre seg gjeldende i analysene. *Åpent klasseklima*, variabelen som måler elevenes oppfatning av diskusjonsklimaet i klasserommet, hadde derimot ingen signifikant sammenheng med noen av de to målene på samfunnsdeltagelse. Dette føyer seg inn i et gjennomgående tema i analysene, hvor skolevariabler, som jeg har kategorisert dem som, gjør seg mindre gjeldende enn det jeg har kalt samfunnsvariabler (slik som politisk interesse eller organisasjonsdeltagelse).

Det er ikke urimelig å se variabelen *åpent klasseklima* i sammenheng med deliberativ demokratiteori, og didaktiske perspektiver på dette. Englund (2006) beskriver tre hovedkriterier for deliberasjon i klasserommet: at ulike syn konfronteres med hverandre, gjensidig respekt og toleranse, og et ønske om å oppnå en konsensus. Selv om Englunds tredje kriterium ikke er å se i operasjonaliseringen av variabelen *åpent klasseklima*, kan itemene variabelen består av ses i sammenheng med de to første kriteriene, med sitt fokus på fri og åpen meningsutveksling, og oppmuntring til diskusjon. Om vi setter likhetstegn mellom et åpent klasseromsklima og klasseromdeliberasjon, noe det bør poengteres at forenkler begge disse to konseptene, tyder analysene på at denne typen undervisningspraksis ikke har betydning for elevers samfunnsdeltagelse. Samtidig er det ikke dermed sagt at deliberasjon som undervisningspraksis, eller mer generelle samtaler og diskusjoner i klasserommet, ikke har en funksjon, enten som mål i seg selv, som en del av elevenes demokratiske dannelse, eller som læringsstrategi.

Også variabelen *diskusjoner om politikk* kan, om enn løsere enn *åpent klasseklima*, settes i sammenheng med deliberativ demokratiteori, i den forstand at diskusjon om samfunnsproblemer står sentralt i perspektivet. Med det er det interessant å se at selv om *åpent klasseklima* ikke synes å ha en betydning for deltagelse, har derimot variabelen *diskusjoner om politikk*, som altså måler hvor ofte elevene diskuterer politikk utenfor skolen, som for eksempel med foreldre eller venner, som vi har sett, en sammenheng med *uformell samfunnsdeltagelse*. Dette kan ha med den typen diskusjoner lærere bruker i klasserommet å

gjøre, eller at elevrespondentene tolker de to spørsmålene mer ulikt enn man kanskje skulle tro. Hess (2015) poengterer i en amerikansk kontekst at det i realiteten foregår få diskusjoner i samfunnsfagsklasserom, og at når diskusjoner først blir lagt opp til, varer de ikke særlig lenge. Det kan hende at hva elevrespondentene vurderer som for eksempel at «lærerne oppmuntrer elevene til å si hva de mener», som det heter i ICCS-spørreskjemaet, ikke er mer enn en kort kommentar de husker fra en time de har hatt, heller enn et tegn på at lærerne legger til rette for åpne, inkluderende, og regelmessige diskusjoner i samfunnsfagstimene. Med det sagt, kan man argumentere på lignende vis mot item-ene variabelen *diskusjoner om politikk* består av, og uavhengig av elevenes oppfatning av spørsmålene, er disse elevmeningene viktige å få frem.

En annen forklaring er at det å diskutere politikk utenfor klasserommet kan, som jeg har vært inne på over (se delkapittel 5.5), være et uttrykk for politisk interesse og engasjement, og at det dermed ikke er samtaler og diskusjoner i seg selv som har betydning for samfunnsdeltagelse, men heller en bakenforliggende variabel som påvirker dem begge. At vi i korrelasjonsanalysene så at variablene *diskusjoner om politikk* og *politisk interesse* korrelerer forholdsvis sterkt, gir noe støtte til dette.

5.10 Demokratiundervisning

Heller ikke variabelen *demokratiundervisning*, som omhandler læring om demokratiske institusjoner som for eksempel valg, Stortinget eller domstoler, har en sammenheng med noen av de avhengige variablene, på tross av at lignende sammenhenger har blitt funnet i andre studier. Dette er den variabelen som kanskje aller tydeligst kan knyttes til samfunnsfag, fordi item-ene variabelen består av retter seg mot læreplanen i samfunnsfag. Selv om flere av variablene jeg har inkludert i analysene er direkte knyttet til, og relevant for, samfunnsfaget, som for eksempel *åpent klasseklima*, vil diskusjoner i klasserommet, som den variabelen omhandler, også kunne finne sted i andre timer enn i samfunnsfag. *Demokratiundervisning*, derimot, navngir eksplisitt fagstoff og begreper vi også finner i læreplanen i samfunnsfag (Udir, 2019). Kahne og Spote (2008) bruker en lignende variabel, og finner en betydelig sterkere sammenheng mellom de to variablene. På grunn av denne sterke sammenhengen hos Kahne og Spote (2008), forventet jeg en signifikant regresjonskoeffisient for denne variabelen, om ikke en sterk en. Selv om de preliminnære korrelasjonsanalysene viste en positiv sammenheng mellom *demokratiundervisning* og begge de to avhengige variablene, fant jeg altså ingen signifikante sammenhenger mellom disse i de to regresjonsanalysene.

Kahne og Sportes variabel måler «classroom civic learning opportunities» (2008, s. 746), operasjonalisert, i likhet med ICCS-variabelen min, med spørsmål knyttet til hvorvidt elevene lærer om blant annet samfunnsspørsmål, nyheter, og måter å forbedre lokalsamfunnet på i samfunnsfag. Samtidig er ikke variablene helt like. Variabelen jeg bruker har fokus på undervisning om samfunnsinstitusjoner, mens Kahne og Sportes (2008) variabel også inkluderer spørsmål relatert til åpent klasseromsklima. Dermed kan noe av forskjellen mellom deres og mine funn skyldes forskjeller i forklaringsvariablene som brukes. Samtidig fant jeg ingen sammenhenger mellom et åpent klasseromsklima og samfunnsdeltagelse i mine analyser, som gjør at denne konklusjonen virker noe tvilsom. En annen forklaring kan være aldersgruppene som undersøkes. ICCS-undersøkelsen har ungdomsskoleelever som respondenter, mens Kahne og Sporte (2008) undersøker videregåendeelevers oppfatninger. En mulighet er at samfunnsfagundervisningen på høyere klassetrinn er bedre egnet til å gi elevene forutsetninger for samfunnsdeltagelse, enn den de får på begynnelsen av ungdomstrinnet. Denne tolkningen støttes i noen grad av Keating m.fl. (2010). I sin longitudinelle studie av britiske ungdommers oppfatninger og meninger om samfunn, skole og politikk, bruker også de en forklaringsvariabel som ligner på min ICCS-variabel, nemlig «received citizenship (education)» (2010, s. 51). Analysene deres viser at denne variabelens sammenheng med samfunnsdeltagelse styrkes hos 16 år gamle elever, sammenlignet med 14 år gamle elever. Datasettet jeg benytter meg av har 14 år gamle elever som respondenter, noe som åpner en mulighet for at *demokratiundervisning*, «civic learning opportunities» eller «received citizenship» kan ha en betydning for elevers samfunnsdeltagelse på senere klassetrinn.

Huang m.fl. (2017) fant at på tross av at de norske elevrespondentene, som nevnt, skårer høyt på demokratikunnskap, vurderer de at de har lært relativt lite om demokratirelevante temaer, altså variabelen jeg har kalt *demokratiundervisning*. Dette er et noe paradoksalt funn, men riktignok er det slik at elevene som skåret høyere på kunnskapstesten rapporterte at de hadde lært mer om demokrati enn dem som skåret lavere på kunnskapstesten. En mulig forklaring er at undervisning om demokrati og medborgerskap foregår mer implisitt, slik at elevene ikke nødvendigvis klarer å identifisere at temaene det ble spurt om i undersøkelsen faktisk hadde blitt undervist om på et spesifikt tidspunkt eller gjennom en gitt periode. At elevrespondentene rapporterer å ha lært relativt lite om demokrati og medborgerskap (Huang m.fl., 2017), sett i lys av at denne variabelen ikke henger sammen med samfunnsdeltagelse, peker på en mulighet for at det er samfunnsfagundervisningen som forårsaker dette.

5.11 Kontrollvariabler

I tillegg til variablene jeg har drøftet over, inneholdt også analysene to kontrollvariabler. Disse måler elevenes sosiale bakgrunn, gjennom foreldres utdanning, og deres kjønn. Dette er faktorer man ikke kan påvirke, men som ofte gjør seg gjeldende i samfunnsvitenskapelige undersøkelser. Dermed ble disse inkludert, slik at de andre sammenhengene i analysene ville være kontrollerte for den eventuelle sammenhengen elevenes sosiale bakgrunn og kjønn måtte ha på deres forventede deltagelse. Et noe overraskende funn var at kontrollvariablene jeg hadde inkludert i analysene ikke i noen særlig grad hadde en sammenheng med de avhengige variablene i regresjonsanalysene. Analysene viser at hverken foreldres utdanning eller kjønn hadde en sammenheng med formell samfunnsdeltagelse, mens kjønn hadde en svak signifikant sammenheng med uformell samfunnsdeltagelse, hvor jenter var noe mer aktive enn gutter. Denne siste sammenhengen ble også funnet i Huang m.fl. (2017), som poengterer at dette i stor grad gjelder organisasjoner som kjemper for én sak, som for eksempel dyrevern. Kjønnforskjellene gjør seg mindre gjeldende i for eksempel ungdomspartier og ungdomsforeninger av forskjellige slag.

Med utgangspunkt i blant annet Bourdieu (1984) er det nærliggende å tenke at barn av ressurssterke, velutdannede foreldre i større grad vil ønske å delta i samfunnet enn barn med mindre ressurssterke foreldre. Jeg fant derimot ingen støtte for denne forventningen i analysene jeg gjennomførte. Dette må forstås som gode nyheter i en didaktisk sammenheng. Dersom faktorer utenfor lærerens kontroll, slik som klassebakgrunn, ikke har en signifikant betydning for elevens forventede deltagelse i samfunnet, kan det bety at det er faktorer som i stor grad *kan* tas hensyn til som gjør seg gjeldende i utdanningen av medborgere, noe jeg vil diskutere nærmere i delkapittelet under. Samtidig har jeg i mine analyser kun inkludert foreldres utdanning som mål på sosial bakgrunn. Det ville også vært mulig å enten erstatte, eller supplere denne variabelen med flere bakgrunnsvariabler, som for eksempel etnisk bakgrunn, eller hvor mange bøker eleven har i hjemmet; variabler som er som i utbredt bruk som markør for respondenters sosiale bakgrunn. Disse kunne potensielt ha endret regresjonsanalysene jeg har foretatt. Det er også mulig at andre variabler, enten relatert til elevenes skole- eller hjemkontekst, som ikke har blitt inkludert i analysene, kan ha en betydning for en eller begge de to avhengige variablene.

5.12 Didaktiske implikasjoner

Et gjennomgående funn i analysene mine var at skolevariablene, de som tar for seg faktorer i en klasseromskontekst, med unntak av *demokratikunnskap* og *holdninger til skoledemokratiet*, ikke hadde en sammenheng med unges samfunnsdeltagelse i regresjonsanalysene, på tross av at jeg fant korrelasjoner mellom dem i korrelasjonsanalysene. Variabelen *holdninger til skoledemokratiet* var imidlertid svak nok til at jeg velger å ikke diskutere denne sammenhengen videre her, utover det jeg alt har gjort over (delkapittel 5.7). Jeg fant også at kontrollvariablene, *foreldres utdanning* og *kjønn*, variabler det er umulig for lærere å ha betydning for, heller ikke hadde en sammenheng med de avhengige variablene.

En sentral del av skolens demokratiske mandat, er å gi elevene den kunnskapen og de ferdighetene de trenger for å delta i demokratiet (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). Med det er det verdt å diskutere hva disse kunnskapene og ferdighetene bør bestå av. Variabelen *demokratikunnskap* var den av skolevariablene som hadde den sterkeste sammenhengen med elevers forventede *formelle samfunnsdeltagelse*. Som jeg alt har diskutert, kan dette være et uttrykk for at samfunnsfagundervisningen er rettet mot et relativt liberaldemokratisk perspektiv, eller mot det Westheimer og Kahne (2004a) kaller for personlig ansvarlig medborgerskap. Noen studier støtter denne konklusjonen, som for eksempel Sætra og Stray (2019) og Børhaug (2008), som fant at deltagerdemokratiske perspektiver var mindre vektlagt enn mer valgdemokratiske tilnærminger til demokratiundervisning. Dette må ses i sammenheng med det som har vært den gjeldende læreplanen i samfunnsfag under disse studiene og ICCS-undersøkelsen i 2016. I Kunnskapsløftet har samfunnskunnskapsdelen av læreplanen nettopp et slikt fokus på demokratiske institusjoner som valg og partier. Kompetansemålene spør etter «korleis ulike politiske parti fremjar ulike verdiar og interesser» og å «gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og deira rollefordeling og samanlikne dei med institusjonar i andre land» (Udir, 2013). Øvrige medborgerskapsperspektiver, og elevers rolle i samfunnet og politikken, kommer i mindre grad frem. I lys av dette sannsynliggjøres konklusjonen ytterligere. Den nye læreplanen, som begynnes innført i 2020, og som skal erstatte Kunnskapsløftet i 2021, legger imidlertid i noen grad mer til rette for demokrati- og medborgerskapsundervisning som inkluderer deltagerdemokratiske perspektiver. I overordnet del har det blitt formulert tre tverrfaglige temaer, hvor demokrati og medborgerskap er et av dem, og i samfunnsfagsdelen av læreplanen er «demokratiforståing og deltaking» et kjerneelement (Udir, 2019). Samtidig kommer dette ikke like tydelig frem i de nye kompetansemålene, hvor flere av målene synes å heller ha som hovedfokus å kombinere samfunnskunnskap, historie og geografi, tre fagdisipliner som i Kunnskapsløftet var separate

deler av faget på ungdomstrinnet. På tross av dette er det altså et noe tydeligere fokus på deltagelse enn tidligere. Nøyaktig hvordan dette påvirker undervisningspraksiser i norske skoler vil variere og avhenge av hver enkelt lærer. Fra analysene mine kan det imidlertid tenkes at et større fokus på alternative former for demokratiutøvelse vil kunne bidra til at elevene i større grad ønsker å delta i samfunnet, også utenfor valgdemokratiet.

At flere av de skolenære variablene, med unntak av *demokratikunnskap* og *holdninger til skoledemokratiet*, ikke hadde en sammenheng med elevers samfunnsdeltagelse betyr ikke at funnene fra analysene ikke har implikasjoner for samfunnsfagundervisningen. Når de såkalte samfunnsvariablene, som *demokratisk mestringstro*, *organisasjonsdeltagelse* eller *diskusjoner om politikk* gjør seg gjeldende i analysene, peker det på at dette er noe man bør fokusere mer på, og forsøke å inkorporere, i undervisningen. Analysene viser at det er variabelen *demokratisk mestringstro* som har sterkest sammenheng med *uformell samfunnsdeltagelse*. Om det er et normativt mål å utdanne elever som ønsker å delta i samfunnet, også gjennom andre kanaler enn ved nasjonalt og lokalt valg, kan det dermed være konstruktivt å ta dette i betraktning i undervisningen.

Fordi elevenes *demokratiske mestringstro* utvetydig er den sterkeste uavhengige variabelen for deres forventede *uformelle samfunnsdeltagelse*, gir det mening å vie dette oppmerksomhet. Spørsmålet blir med det hvordan samfunnsfagundervisningen kan legges opp på en måte som legger til rette for utviklingen av denne. En måte å gjøre dette på kan være å gi elevene mer erfaring med demokratiske prosesser i en klasseromskontekst. Biesta (2011) argumenterer for at den samfunnsforberedende undervisningen bør foregå *gjennom* demokrati, heller enn *for* det, og at en undervisning hvor elevene får utfolde seg i praktiske demokratiske oppgaver og prosjekter kan bidra til en subjektivering av dem. Læring gjennom demokrati kan altså gjøre elevene mer autonome, handlekraftige og kritisk stilt til etablerte prosedyrer (Biesta, 2011). Klasserommet som arena kan fungere som en trygg ramme, hvor barrieren for deltagelse, og fallhøyden, er lavere enn for eksempel i organisasjoner utenfor skolen (Mathé, 2018; Kahne & Sporte, 2008). Det er vanskelig å si noe konkret om hvilken form en slik undervisning bør ta. Mathé og Elstad (2018) trekker på bakgrunn av sin undersøkelse av elevers oppfatninger av samfunnsfaget fram at å spille på elevenes livsverden, og knytte faget opp til deres interesser kan være hjelpsomt i denne sammenhengen. Det finnes opplegg og programmer i norske skoler i dag, som for eksempel ministortinget, som legger opp til aktiv deltagelse og demokratiutøvelse for elevene. Ministortinget må derimot kunne sies å i aller høyeste grad fokusere på valgdemokratiet, i kraft av at det er en modell av nasjonalforsamlingen.

Westheimer og Kahne (2004b) viser hvordan ulike utforminger av demokratifremmende utdanningsprogrammer kan påvirke elever ulikt, og fant at programmer som fokuserte på deltagende medborgerskap hadde en sammenheng med elevenes mestringstro og kunnskap om lokale politiske prosesser og måter å påvirke disse. Programmet det er snakk om var et såkalt «service learning» program. Et sentralt aspekt i slike utdanningsprogrammer er at elevene interagerer med lokalsamfunnet på ulike vis, i dette tilfellet gjennom å undersøke problemstillinger i lokalsamfunnet, og måter å løse dem. Lignende programmer kan dermed være en ressurs for norske ungdomsskoleelever, blant annet på grunn av sammenhengen det har med *demokratisk mestringstro*, den tydeligste påvirkningsfaktoren på *uformell samfunnsdeltagelse* i mine analyser. I en videreføring av dette er det viktig å merke seg at Westheimer og Kahne (2004b) fant at slike utdanningsprogrammer i mindre grad bidro til å gi elevene mer strukturell forståelse av problemer og utfordringer i samfunnet, og at fokuset på kritisk tenkning, et annet sentralt konsept i samfunnsfagundervisningen, var manglende. Dermed er det viktig å åpne for flere innfallsvinkler i slike prosjekter og programmer.

Det er ikke bare de positive sammenhengene i analysen som er verdt å diskutere nærmere i en didaktisk kontekst. Kun et mindretall av de skolenære variablene hadde en signifikant, positiv sammenheng med elevers samfunnsdeltagelse. Som jeg alt har drøftet kan dette ha flere årsaker, og selv om det ikke er mulig å konkludere med en enkel forklaring på disse resultatene, kan funnene være et godt utgangspunkt for refleksjon rundt samfunnsfagundervisningen i norske ungdomskoler. Analysene viste blant annet at *demokratiundervisning* og *åpent klasseklime*, to svært samfunnsfagsnære variabler, ikke hadde en betydning for elevers forventede samfunnsdeltagelse, på tross av at andre studier har funnet sammenhenger mellom disse (f.eks. Kahne & Sporte, 2008; Hoskins m.fl., 2012; Maurissen, 2018). Ingen av disse variablene måler elevenes oppfatning av kvaliteten på disse aktivitetene (demokratiundervisningen, klasseromdiskusjonene), men heller mengden av dem. Dermed vet vi ingenting direkte om hva elevene mener om kvaliteten på undervisningen fra analysene jeg har foretatt. Likevel bør det stilles spørsmål ved hvorfor norske ungdomsskoleelever som opplever et åpent diskusjonsklima i klasserommet, og at læreren deres bruker mye tid på demokratiundervisning, ikke er mer tilbøyelige til å være samfunnsengasjerte, når dette er tilfelle i andre land.

Når det gjelder demokratiundervisningen, kan et mulig svar på dette være at denne undervisningen i for stor grad fokuserer på valgdemokratiet, og det å ta informerte valg, slik jeg alt har diskutert lengre oppe i dette delkapittelet. Når elevers demokratikunnskap henger

så tydelig sammen med forventet deltagelse i valgdemokratiet som det resultatene fra mine og andres analyser tilsier, tyder det på at et økt fokus på deltagerdemokratiske perspektiver i samfunnsfagundervisningen kan bidra til at ungdom i større grad ønsker å delta i samfunnet, også utenfor valgdemokratiet.

At variabelen *åpent klasseklima* heller ikke har noen sammenheng med elevers deltagelse, være det gjennom formelle eller uformelle kanaler, kan ha å gjøre med hva slags diskusjoner og klasseromsamtaler som føres i norske klasserom. Hess (2015) trekker fram noen overordnede karakteristikk av flere ulike definisjoner av diskusjon, og vektlegger utvekslingen av ideer og meninger, og diskusjonens grunntanke: at det kommer noe positivt ut av denne utvekslingen. De deskriptive analysene jeg har gjennomført viser at elevrespondentene i forholdsvis stor grad opplever å ha et åpent klasseklima. Som jeg alt har diskutert i delkapittelet om variabelen *åpent klasseklima* (5.9), kan det være forskjeller i hvordan skaperne og brukerne av måleinstrumentet, og elevene som svarer på det, forstår spørsmålene som stilles. Hva elevene opplever som for eksempel oppfordringer til å ytre sin mening, eller ta opp vanskelige eller kontroversielle temaer, er ikke nødvendigvis mer enn en kommentar fra lærer, eller kortere, lærerstyrte samtaler. Kanskje er ikke de klasseromdiskusjonene som initieres lange nok, eller kanskje ligger ikke fokuset i stor nok grad på elevbidrag- og deltagelse i disse diskusjonene til at dette har en positiv betydning for deres samfunnsdeltagelse. Det er vanskelig å si noe konkret om dette. Likevel tyder analysene jeg har gjennomført på at det kan være fruktbart å ha en kritisk tilnærming til måten klasseromdiskusjoner gjennomføres, og i hvilken grad de gjennomføres, i norske samfunnsfagstimer.

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke faktorer som kan ha betydning for elevers forventede samfunnsdeltagelse, og hvordan dette varierer mellom formell og uformell samfunnsdeltagelse. Der hvor formell samfunnsdeltagelse handler om det å ta informerte beslutninger når man stemmer ved nasjonale og lokale valg, tar uformell samfunnsdeltagelse for seg andre arenaer for påvirkning, som gjennom demonstrasjoner, eller gjennom å delta i kampanjer av ulike slag. For å besvare oppgavens problemstilling gjennomførte jeg to regresjonsanalyser med en rekke uavhengige variabler som har vist seg å være betydelige i tidligere studier, og henholdsvis formell og uformell samfunnsdeltagelse som avhengig variabel. På denne måten har jeg kunnet se hvordan de samme forklaringsvariablene henger sammen med to forskjellige mål på samfunnsdeltagelse. De uavhengige variablene jeg inkluderte i analysene ble utvalgt med bakgrunn i teoretiske perspektiver på demokrati og deltagelse, og på tidligere forskning om unges medborgerskap. De uavhengige variablene omhandlet både skole- og samfunnsaspekter ved elevenes liv, samt to kontrollvariabler. Dataene som ble brukt kom fra den norske delen av ICCS' undersøkelse av ungdomsskoleelever i 2016.

På tross av at ungdoms samfunnsdeltagelse og medborgerskap har blitt forsket mye på, både i Norge og i andre land, har min studie kunnet bidra til fagfeltet på noen punkter. Andre studier har, som nevnt, brukt de samme uavhengige variablene i analyser av unges samfunnsdeltagelse, og det har også vært studier som har sett på forskjellige mål på unges samfunnsdeltagelse (f.eks. Ødegård & Svagård, 2018; Reichert & Print, 2017; Keating mf.fl., 2010). Forskjellen ligger i sammensetningen av forklaringsvariabler, og den norske konteksten. Der hvor Ødegård og Svagård (2018) har brukt noen av forklaringsvariablene jeg bruker, gjør utvidelsen av forklaringsvariabler i mine analyser at jeg har kunnet etterprøve og sammenligne regresjonskoeffisientene etter at modellen har tatt de nye variablene i betraktning. Studier som Reichert og Prints (2017) har større regresjonsmodeller, som ligner mer på de jeg har gjennomført, men disse gjennomføres i en annen kontekst, og altså ikke med norske ungdomsskoleelever som respondenter.

6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Hovedfunnene i analysene jeg har gjennomført har først og fremst vært at elevers *demokratikunnskap* er den variabelen som har sterkest sammenheng med *formell deltagelse*, mens elevenes *demokratiske mestringstro* hang sterkest sammen med *uformell*

samfunnsdeltagelse. Begge disse sammenhengene ble også funnet av Ødegård og Svagård (2018). I min studie kan jeg dermed videre bekrefte disse resultatene, på tross av inkludering av flere variabler i analysene, selv om begge koeffisientene er svakere i mine enn i deres analyser. At *demokratikunnskap* henger sammen med *formell*, men ikke *uformell samfunnsdeltagelse* kan tyde på at samfunnskunnskapen som formidles i norske klasserom hovedsakelig opererer med liberaldemokratiske perspektiver, med valginstusjoner som fokus, noe jeg har diskutert over. Utover dette hadde også elevenes *tillit til institusjoner*, deres *politiske mestringstro*, og deres *politiske interesse* en signifikant sammenheng med *formell samfunnsdeltagelse*, mens elevenes *organisasjonsdeltagelse*, hvor ofte de *diskuterte politikk med familie og venner*, og, igjen, deres *politiske interesse* hadde en sammenheng med *uformell deltagelse*.

Videre var et viktig funn i analysene at kun et mindretall av variablene som omhandlet skole- og klasseromskontekster hadde en signifikant sammenheng med de avhengige variablene. Det var spesielt overraskende at variablene *åpent klasseklime* og *demokratiundervisning* ikke hadde noen signifikante sammenhenger med noen av de to avhengige variablene i analysene, fordi dette har vært viktige variabler i andre, internasjonale studier. Dette kan, som jeg har diskutert over, være et argument for å i større grad rette samfunnsfagundervisningen mot de variablene som har vist seg å ha betydning for elevenes deltagelse, men også for å ha en mer kritisk tilnærming til innholdet i demokratiundervisningen i samfunnsfag, og formen klasseromdiskusjoner har i norske samfunnsfagstimer.

6.2 Studiens begrensninger

Gjennom metodekapittelet av denne oppgaven, og i diskusjonen av funnene mine, har jeg tatt opp flere metodiske begrensninger ved studien. Avslutningsvis vil jeg kort mer eksplisitt diskutere noen av disse. For det første er datagrunnlaget jeg har benyttet meg av et tverrsnitt, som betyr at dataene er innhentet kun en gang, på ett gitt tidspunkt. Dermed er det ikke mulig å undersøke om sammenhengene jeg har funnet holder seg over tid, eller om også alder er en viktig faktor for elevens samfunnsdeltagelse. En generell svakhet ved kvantitative forskningsopplegg er at man i liten eller ingen grad har mulighet til fysisk interaksjon med respondentene i undersøkelsen. Dette gjør at man mister muligheten til å oppklare misforståelser, diskutere spørsmål, eller følge opp informasjonen man får av respondentene i samarbeid med dem. Dermed kan det også hende at elevrespondentene som har deltatt i

ICCS-undersøkelsen ikke tolker spørsmålene de har besvart på samme måte, som gir resultatene noe usikkerhet. De avhengige variablene som undersøkes måler elevenes selvrapporterte *forventede* samfunnsdeltagelse, og ikke den faktiske, og hva elevene rapporterte i undersøkelsen kan selvsagt forandre seg over tid. Videre er det et sentralt poeng at selv om regresjonsanalyser gjør antagelser om retningen til sammenhengene den avdekker, i den forstand at de uavhengige variablene «forklarer» de avhengige variablene, er det svært vanskelig, som jeg alt har diskutert i metodekapittelet, å hevde faktisk kausalitet mellom variablene som undersøkes. Til slutt må det nevnes at man aldri kan designe forskningsopplegg på en måte som inkluderer alle relevante forklaringer på en gitt problemstilling. Det finnes utvilsomt relevante variabler for elevers samfunnsdeltagelse som jeg ikke har inkludert i mine analyser, eller som har blitt spurt om i ICCS sin spørreundersøkelse. Det kan hende at disse ukjente variablene har en direkte sammenheng med elevenes samfunnsdeltagelse, eller at disse gir en spuriøs effekt, hvor de henger sammen med både uavhengige og avhengige variabler, og dermed skaper en falsk sammenheng mellom disse, dersom den ukjente variabelen ikke inkluderes i analysen. Dette poenget er sant for all forskning, og det tydeliggjør behovet for å kontinuerlig grave dypere i spørsmål som berører samfunnet.

6.3 Videre forskning

Selv som denne studien har gitt flere interessante resultater, finnes det mange ubesvarte spørsmål, og veier videre i forskningen om elevers samfunnsdeltagelse. Et av spørsmålene jeg ikke har hatt mulighet til å undersøke i denne oppgaven er om de sammenhengene jeg har funnet består etterhvert som elevene blir eldre, eller om disse endrer seg over tid. ICCS-undersøkelsen er en tverrsnittsundersøkelse, man får altså bare elevenes svar på et gitt tidspunkt. Det er mulig å sammenligne svarene fra 2016-runden, som jeg har brukt som datagrunnlag, med forrige runde av undersøkelsen, men da vil man ikke kunne undersøke endringer hos de samme elevene. Med en longitudinell studie, hvor man følger de samme elevrespondentene over flere år, vil eventuelle endringer komme til syne. Keating m.fl. (2010) viser at både holdninger til, og ønske om, samfunnsdeltagelse, samt variabler som politisk interesse, øker etterhvert som elevene blir eldre, og, som jeg har vært inne på, har andre studier funnet sammenhenger jeg ikke har gjort, med datasett fra eldre elever. Dette tyder på at det kan være fruktbart å undersøke norske elevers samfunnsengasjement- og deltagelse over tid.

Studien min synliggjør også behovet for å forske mer på innholdet i samfunnsfagundervisningen, og hvordan klasseromdiskusjoner gjennomføres i samfunnsfag. Analysene mine viser at ingen av disse faktorene hadde en sammenheng med elevenes forventede samfunnsdeltagelse, noe som står i kontrast til andre studiers funn fra andre land. I lys av dette vil det være interessant å nærmere undersøke om demokratiundervisningen i samfunnsfag i tilstrekkelig grad inkluderer deltagerdemokratiske perspektiver, og om klasseromdiskusjoner brukes på en inkluderende og hensiktsmessig måte i undervisningen. Det kan også være fruktbart å vie samfunnsdidaktisk forskning til spørsmålet om hvordan disse undervisningspraksisene kan utvikles videre fra slik de står i faget i dag.

Litteraturliste

- Amnå, E., & Ekman, J. (2014). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(02), 261–281.
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003). Habits from home, lessons from school: Influences on youth civic engagement. *PS: Political Science and Politics*, 36(2), 275–280.
- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bergh, J. (2013). Does voting rights affect the political maturity of 16- and 17-year-olds? Findings from the 2011 Norwegian voting-age trial. *Electoral Studies*, 32(1), 90–100.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. J. J. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education* 30, 141-153.
- Biseth, H. (2012). *Educators as Custodians of Democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo) Oslo.
- Behrouzi, M. (2005). *Democracy as the political empowerment of the people: The betrayal of an ideal*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Borgebund, H. (2015). Demokratisk dannelse: realistisk eller idealistisk demokratisyn? I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (Red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Engelsk utgave, oversatt av Richard Nice. London: Routledge.
- Brochmann, G. 2002. Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. Brochmann, G., Borchgrevink, T. & Rogstad, J. (Red.) *Sand i maskineriet: Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*, 56–84. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (Red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen 171-183.

- Børhaug, K. (2008) Educating voters: political education in Norwegian upper-secondary schools, *Journal of Curriculum Studies*, 40:5, 579-600,
DOI:10.1080/00220270701774765
- Christensen, T. S. (2015), *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Fredriksberg, Denmark: Frydenlund.
- Christophersen, K. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its critics*. New Haven: Yale University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Economic Intelligence Unit (2012). *Democracy index 2012: Democracy at a standstill*.
- Ekström, M., & Shehata, A. (2016). Social media, porous boundaries, and the development of online political engagement among young citizens. *New Media & Society*. 20(2), 1-20.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503– 520.
- Englund, T. (2010). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of education*, 115-130.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and practice*. Vol. 40(5). 532-538.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse – konvensjon og kritikk i Arneberg og Briseid (Red.): *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Freedom House (2019). *Freedom in the World 2019 Methodology*.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I Eriksen, E.O. (Red.) *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis*. Tano, Oslo, 30-45.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1995). *Multivariate Data Analysis* (3. utg.). New York: Macmillan.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2017). A primer on partial least squares structural equation modeling. (2. utg.) Thousand Oakes, CA: Sage.
- Held, D. (1996) *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.

- Hellevik, O. (2016). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hess, D. (2015). Discussion in social studies: Is it worth the trouble? I W.C. Parker (Red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, 257-265. Routledge: New York.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419–446.
- Huang L., Ødegård G., Hegna K., Svagård V., Helland T. & Seland, I. (2017). *Unge Medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. NOVA Rapport (15/17).
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Sage: Los Angeles.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (6. Utg.) Thousand Oakes, CA: Sage.
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010). Citizenship education in England 2001-2010: Young people's practices and prospects for the future: The eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS). Department for Education [online]. Research Report DFE-RR059. Hentet fra: <http://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/DFE-RR059.pdf>
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. 2. udg. Aarhus: Klim.
- Merton, R. (1973). *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*. (Red: N. W. Storer). Chicago: Chicago University Press.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' understanding of the concept of democracy and implications for teacher education in social studies. *Acta Didactica Norden* 10(2), 271- 289.
- Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5-24.
- Mathé, N. E. H. & Elstad, E. (2018). Students' perceptions of citizenship preparation in social

- studies: The role of instruction and students' interests. *Journal of Social Science Education* 17(3), 74- 86. doi:10.4119/UNIBI/jsse-v17-i3-1779
- Maurissen, L. (2018): Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents, *Applied Developmental Science*, DOI:10.1080/10888691.2018.1507744
- Mouffe, C. (2005) *Om det politiske* (L. Holm-Hansen, overs.) Oslo: Cappelen Damm.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy* 6(1), 65-78. doi:10.1353/jod.1995.0002.
- Rawls, J. (1993) *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1997) The idea of public reason revisited. *The University of Chicago Law Review*, 64 (3).
- Reichert, F. (2016). Who is the engaged citizen? Correlates of secondary school students' concepts of good citizenship. *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 305–332.
- Reichert, F. & Print, M. (2017). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review*. doi:10.1080/00131911.2017.1316239
- Ringle, C. M., Wende, S. & Becker, J. (2015). *SmartPLS 3*. Bönningstedt: SmartPLS.
- Schulz, W., Ainly, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2017). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.
- Schulz, W., Ainly, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018) *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International report*. Cham: Springer.
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk geografisk tidsskrift*, 71, 2017.
- Svagård, V. og Huang, L. (2017). ICCS undersøkelsen 2016 Norge: Methodenotat for den norske datainnsamlingen. NOVA Notat 5/17, Oslo: NOVA-HiOA.
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om

- opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32.
- Tocqueville, A. d. (1835/2010). *Om demokratiet i Amerika* (B. Tønneson, Trans.). Oslo: Bokklubben.
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-03). hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004a). Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*. 37(2), 241-247.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004b). What Kind of Citizen: The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. 41(2), 237-269
- Whiteley, P. (2014). Does citizenship education work? Evidence from a decade of citizenship education in secondary schools in England. *Parliamentary Affairs*, vol. 67(3), 513-535.
- Wollebæk, D. (2000). Participation in voluntary associations and the formation of social capital. (LOS-senter rapport 0006) Bergen: LOS-senteret og Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Young, I. (1996) Communication and the other: beyond deliberative democracy. I S. Benhabib (Red.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton University Press.
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 18(1), 28-50.
- Østerhus Dahle, B. «Ikke velg klassens klovn!» *En studie av elevrådsvalgenes demokratiske begrensninger og potensiale*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/18609>
- Aardal, B. (2002) *Valgdeltagelse og lokaldemokrati*. Oslo: Kommuneforlaget.

Vedlegg 1

Faktorladninger for variabler

Variabel	Faktorladninger
Formell deltagelse	
Stemme ved kommunevalg	.940
Stemme ved stortingsvalg	.939
Skaffe meg informasjon om kandidatene før jeg stemmer i et valg	.841
Uformell deltagelse	
Snakke med andre om hva du mener om politikk eller samfunnsspørsmål	.699
Ta kontakt med en som er valgt til kommunestyre eller Stortinget	.768
Delta i fredelige demonstrasjoner eller på massemøter	.797
Samle underskrifter til en underskriftskampanje	.764
Organisere en gruppe på internett for å vise deres holdninger til politiske eller samfunnsmessige spørsmål som det er uenighet om	.821
Delta i kampanjer på internett	.796
Velge å kjøpe visse produkter for å støtte et rettferdig samfunn	.614
Politisk interesse	
Hvor interessert er du i politikk og samfunnsspørsmål?	.713
Hvor interessert er mor i politikk og samfunnsspørsmål?	.845
Hvor interessert er far i politikk og samfunnsspørsmål?	.847
Holdning til skoledemokratiet	
Skolen kan bli bedre når elevene får delta aktivt i driften av skolen	.723
Det kan føre til mange positive forandringer på skolen når elevene samarbeider	.808

Hvis elevene organiserer seg for å fremme sine synspunkter, kan det bidra til å løse problemer på skolen	.812
Elever som går sammen om noe, kan få større innflytelse over det som skjer på skolen enn elever som gjør noe hver for seg	.755
Ved å stemme i elevrådsvalg kan elevene påvirke det som skjer på skolene	.632
Organisasjonsdeltagelse	
En politisk ungdomsorganisasjon	.568
En miljøorganisasjon eller miljøgruppe	.604
En menneskerettsorganisasjon	.629
En frivillig gruppe som gjør noe positivt for lokalsamfunnet	.661
En organisasjon som samler inn penger til et veldedig og godt formål	.605
En gruppe unge mennesker som kjemper for en god sak	.640
Tillit til institusjoner	
Den norske regjeringen	.809
Kommune- eller bystyret der du bor	.774
Rettsvesenet	.797
Politiet	.689
Politiske partier	.685
Stortinget	.800
Forsvaret	.609
Skolen	.623
FN	.673
Åpent klasseklima	
Lærerne oppmuntrer elevene til å gjøre opp sin egen mening	.790
Lærerne oppmuntrer elevene til å si hva de mener	.806
Elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen	.649
Elevene sier hva de mener i timen, selv om de mener noe annet enn de fleste andre elevene	.662
Lærerne oppmuntrer elevene til å diskutere med de som har andre meninger	.777

Lærerne presenterer flere sider av en sak når de forklarer noe i undervisningen	.740
Demokratikunnskap	-
Undervisning om institusjoner	
Hvordan innbyggerne kan stemme ved lokale og nasjonale valg	.678
Hvordan man vedtar og endrer lover i Norge	.700
Hvordan man kan ta vare på miljøet	.657
Hvordan man kan bidra til å løse problemer i lokalsamfunnet	.778
Hvordan innbyggernes rettigheter blir beskyttet i Norge	.772
Politiske spørsmål og hendelser i andre land	.681
Hvordan økonomien fungerer	.657
Deltagelse i skoledemokratiet	
Deltatt aktivt i en organisert debatt/diskusjon	.605
Stemt på tillitsvalgt for klassen/gruppen eller elevrådet	.541
Tatt del i beslutninger om hvordan skolen skal drives	.708
Deltatt aktivt i diskusjoner på et allmøte for elever	.716
Være kandidat til å bli tillitsvalgt for klassen/gruppen eller elevrådet	.639
Deltatt i aktiviteter for å gjøre skolen mer miljøvennlig	.516

Diskusjoner om politikk	
Snakker med en eller begge foreldrene dine om samfunnsspørsmål eller politikk	.751
Ser på TV for å holde deg orientert om norske eller internasjonale nyheter	.583
Leser aviser for å holde deg orientert om norske eller internasjonale nyheter	.569
Snakke med venner om politikk eller samfunnsspørsmål	.740
Snakker med en eller begge foreldrene dine om hva som skjer i andre land	.763
Snakker med venner om det som skjer i andre land	7.25
Bruker internett til å finne informasjon om politikk eller samfunnsspørsmål	.716
Demokratisk mestringsstro	
Å diskutere en avisartikkel om en konflikt mellom land	.766
Å argumentere for ditt syn på et politisk spørsmål eller et samfunnsspørsmål som det er uenighet om	.775
Å stille opp som kandidat til klasseråd eller elevråd	.739
Å organisere en gruppe elever for å få til forandring på skolen	.753
Å følge med på en fjernsynsdebatt om et spørsmål det er uenighet om	.733
Å skrive et leserbrev eller e-post til en avis, hvor du gjør rede for ditt syn på et aktuelt spørsmål	.744
Å holde en presentasjon foran elevene i gruppen eller klassen din om et samfunnsspørsmål eller politisk spørsmål	.750
Foreldres utdanning	-
Kjønn	-

