

Å UTDANNE TIL DELTAGELSE

En kvantitativ undersøkelse av sammenhengen mellom norske niendeklassingers politiske mestringstro og et åpent klasseromsklima

Guro Rullestad



Masteroppgave
Lektorprogrammet i kultur- og samfunnsfag
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni, 2021

© Guro Rullestad

Oslo, 2021

Å utdanne til deltagelse: En kvantitativ undersøkelse av sammenhengen mellom norske niende-
klassingers politiske mestringstro og et åpent klasseromsklima

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Politisk deltagelse sees på som et demokratisk ideal, og utdanning for demokratisk deltagelse er et viktig formål i samfunnsfag. Flere studier har pekt på politisk mestringstro som en viktig forutsetning for fremtidig deltagelse, og det er derfor viktig å forstå hvordan man styrker elevers politiske mestringstro til norske elever. I denne masteroppgaven undersøker jeg problemstillingen: *Hva er sammenhengen mellom et åpent klasseromsklima og politisk mestringstro hos niendeklassinger i Norge?* Jeg bruker Albert Banduras sosial-kognitive teori som et teoretisk rammeverk for oppgaven. Fra dette rammeverket fokuserer jeg særlig på begrepet mestringstro. For å svare på problemstillingen benytter jeg meg av et kvantitativt forskningsdesign. Jeg bruker data fra den norske delen av ICCS-undersøkelsen fra 2016. Den avhengige variabelen for oppgaven er politisk mestringstro og den uavhengige variabelen er åpent klasseromsklima. Jeg har inkludert tre kategorier med kontrollvariabler: «bakgrunnsvariabler» (kjønn, foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn), «kunnskapsvariabler» (demokratiundervisning og resultater fra kunnskapstesten) og «erfaringsvariabler» (politisk diskusjon, organisasjonserfaring og politisk interesse). Dataene blir analysert i fem ulike regresjonsanalyser hvor jeg ser på sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. Analysene mine viser at det er en svak positiv sammenheng mellom elevenes politiske mestringstro og et åpent klasseromsklima, og at denne sammenhengen medieres av andre variabler. Det er spesielt elevenes erfaringer med politisk aktivitet, målt i form av elevenes politiske diskusjoner, organisasjonserfaring og politiske interesse, som har en sterk sammenheng med deres politiske mestringstro. Elevenes demokratikunnskap har også en positiv sammenheng med deres politiske mestringstro. Funnene fra studien min antyder at man i samfunnsfagundervisningen bør vektlegge elevaktive undervisningsformer som gir elevene erfaring med å øve på sentrale ferdigheter og oppgaver de vil møte senere i livet som demokratiske medborgere.

Forord

I prosessen med å skrive masteroppgaven har jeg flere ganger selv kjent på manglende mestringstro, men jeg kom meg gjennom til slutt. Jeg håper dette resulterer i en mestringstro som er mer robust enn før jeg satte i gang.

Jeg vil rette en stor takk til hovedveilederen min, Nora Elise Hesby Mathé, som har loset meg gjennom skriveprosessen og gitt meg raske og konstruktive tilbakemeldinger. En stor takk til biveileder Øyvind Nicolay Wiborg, som har vekket min interesse for statistikk både på bachelor- og masternivå.

Takk til medstudentene mine som har svart på faglige (og ikke fullt så faglige) spørsmål i tide og utide. Dere har vært en uvurderlig støtte gjennom skriveprosessen!

Takk til klassen min, 3STF, for at dere har vært tålmodige med meg, og for at dere har latt meg bruke masterskrivingen som en unnskyldning for å rette norskoppgavene deres i snegetempo.

Takk til samboeren min, Bjørnar Utne-Reitan, for å ha lest, diskutert og språkvasket oppgaven min. Du er mitt akademiske forbilde!

En siste takk går til pappa som har lest korrektur på oppgaven min.

Oslo, juni 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord.....	iii
1. Innledning	1
1.1. Oppgavens bakgrunn og begrunnelse	1
1.2. Problemstilling og formål med studien	3
1.3. Oppgavens oppbygning	4
2. Teori og tidligere forskning	5
2.1. Skolen og samfunnsfagets formål	5
2.2. Mestringstro	8
2.2.1. Hva er det som styrker og svekker mestringstro?.....	9
2.3. Politisk mestringstro.....	10
2.3.1. Hvorfor er politisk mestringstro viktig?	11
2.3.2. Hvordan bygger man politisk mestringstro?	12
2.4. Åpent klasseromsklima	14
2.5. Tidligere forskning	15
2.5.1. Politisk mestringstro og politisk deltagelse	15
2.5.2. Faktorer som påvirker politisk mestringstro.....	16
2.5.3. Sammenheng mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro.....	17
3. Data og metode	20
3.1. Forskningsdesign.....	20
3.2. Data.....	21
3.3. Utvalg	21
3.4. Operasjonalisering av variabler	22
3.4.1. Avhengig variabel.....	22
3.4.2. Uavhengig variabel.....	24
3.4.3. Kontrollvariabler	25
3.5. Analysemetoder	32

3.5.1.	Multippel regresjonsanalyse og kontrollvariabelmetoden.....	32
3.5.2.	Fasteffektmodell på skoleklassenivå	33
3.6.	<i>Reliabilitet og validitet</i>	34
3.7.	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	35
4.	Analyse og funn	37
4.1.	<i>Deskriptiv statistikk</i>	37
4.2.	<i>Resultater fra regresjonsanalysene</i>	40
4.2.1.	Modell 1.....	42
4.2.2.	Modell 2.....	42
4.2.3.	Modell 3.....	44
4.2.4.	Modell 4.....	45
4.2.5.	Modell 5.....	46
4.3.	<i>Oppsummering av funn</i>	48
4.4.	<i>Studiens begrensninger</i>	49
5.	Diskusjon	51
5.1.	<i>Sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima</i>	51
5.2.	<i>Erfaringsvariablene</i>	53
5.3.	<i>Kunnskapsvariablene</i>	55
5.4.	<i>Bakgrunnsvariablene</i>	56
6.	Konklusjon	58
6.1.	<i>Samfunnsfagdidaktiske implikasjoner</i>	58
6.2.	<i>Videre forskning</i>	59
	Litteraturliste	61

1. Innledning

1.1. Oppgavens bakgrunn og begrunnelse

En rekke tidligere studier har vist at politisk mestringstro, forstått som troen på at man behersker å delta i politiske prosesser, er en viktig faktor for å predikere elevens fremtidige politiske deltagelse (Almond & Verba, 1965; Bandura, 1997; Beaumont, 2010; Levy & Akiva, 2019; Solhaug, 2006; Ødegård & Svagård, 2018). Høy politisk mestringstro er positivt for politisk deltagelse fordi økt selvtillit knyttet til politiske ferdigheter kan føre til at man ser på politikk som noe som er viktig og relevant for en selv (Beaumont, 2010, s. 532–533). Lav politisk mestringstro kan derimot virke negativt for politisk deltagelse, da det kan føre til politisk apati og en følelse av utilstrekkelighet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 42). Politisk deltagelse kan derfor knyttes opp mot det å være en aktiv medborger, noe som har fått et sterkere fokus i skolen de siste årene.

Skolen har en lang tradisjon for å ha ansvaret for demokratiopplæringen, noe som har blitt styrket de siste årene (Børhaug, 2017, s. 2). Dette kan man blant annet se i den overordnede delen av den nye læreplanen, der det står at «[s]kolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Janicke Heldal Stray (2012, s. 21–24) argumenterer for at opplæringen til demokratisk medborgerskap bør innebære læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltagelse og læring *gjennom* demokratisk deltagelse. Opplæringen for demokratisk deltagelse skal styrke elevenes handlingskompetanse gjennom å gjøre dem i stand til å reflektere kritisk over egne handlinger og holdninger. Opplæring gjennom demokratisk deltagelse vil gjøre at elevene får praktisert og erfart demokratiske prosesser. Dette gjenspeiles i de nye læreplanene i Fagfornyelsen. Fagfornyelsen bygger på utredningene fra Ludvigsenutvalget fra 2014 (NOU 2014: 7) og 2015 (NOU 2015: 8), samt en påfølgende stortingsmelding (Meld. St.28 (2016)). I stortingsmeldingen trekkes det frem at læring i forbindelse med det tverrfaglige temaet bør innebære læring om demokrati, læring for og læring gjennom demokratisk deltagelse (Meld. St.28 (2016), s. 38). Janicke Heldal Stray og Emil Sætra (2018, s. 101) argumenterer for at fokuset i den nye læreplanen «dreies fra ensidig å vektlegge kunnskapstilegnelse om demokrati, til i større grad å vektlegge at elevene skal utvikle demokratiske verdier, holdninger, og handlingskompetanse gjennom å legge til rette for at elevene kan delta i demokratiske praksiser». Som nevnt innledningsvis har tidligere studier vist at politisk mestringstro ser ut til å være en viktig faktor for å predikere politisk deltagelse, og

det å styrke elevenes politiske mestringstro vil derfor være en viktig del av å bygge elevenes handlingskompetanse.

På tross av at fokuset på demokratiopplæring har blitt styrket i skolen, viser nyere studier fra andre land at ungdommer deltar mindre i konvensjonelle former for politikk enn tidligere generasjoner (Sloam, 2014; Kahne et al., 2013). Enkelte akademikere og beslutningstakere har sett på dette som et tegn på en medborgerskapskrise (Sloam, 2014, s. 664). Andre studier (f.eks. Fieldhouse et al., 2007) viser også at ungdom både kan mindre, bryr seg mindre om og deltar mindre i tradisjonell politikk enn tidligere. Dette betyr imidlertid ikke at ungdommen mangler engasjement i møte med politikken. Den tilsynelatende lave interessen blant ungdommen i disse studiene kan skyldes at studiene bygger på en snever forståelse av hva politikk innebærer eller at spørsmålene som er stilt ikke fanger opp elevenes interesser (Mathé, 2018, s. 7). Studier tyder på at ungdommer har en større grad av deltagelse i utradisjonelle politiske forum som aksjoner, demonstrasjoner og underskriftskampanjer (Sloam, 2014; Kahne, 2013). Disse formene for deltagelse kalles gjerne *politikk med liten p*, mens mer tradisjonelle former for politisk deltagelse omtales som *Politikk med stor P* (Kahne et al., 2013, s. 433). Flere studier peker altså i retning at ungdomsgenerasjonenes deltagelsesformer ikke er i krise, men at den har skiftet form.

Ungdommens deltagelsesformer er likevel ikke helt uproblematiske. Lav valgdeltagelse blant ungdom gjør dem til en mindre interessant velgergruppe for de politiske partiene. Dette kan igjen føre til at saker ungdommer brenner for, ikke blir et viktig forhandlingskort i valgkamper. En konsekvens av dette kan være at ungdommer opplever at de ikke blir hørt av politikerne, og at de dermed ser på valgdeltagelse som fånyttet (Sloam, 2014, s. 679). Ungdommers tilsynelatende politiske passivitet har også blitt undersøkt av Erik Amnå og Joakim Ekman (2014). De finner i sine studier at det er stor forskjell på de elevene som oppfattes som passive medborgere, og at disse elevene kan deles inn i tre grupper: de uengasjerte (*unengaged citizens*), de desillusjonerte (*disillusioned citizens*) og beredsskapsborgere (*standby citizens*) (Amnå & Ekman, 2014, s. 274). De uengasjerte og de desillusjonerte medborgerne kjennetegnes av de har lav politisk interesse og lav politisk deltagelse. Beredsskapsborgerne på den andre siden fremstår som passive, men de er oppdaterte og informerte om politikk og samfunnsproblemer og de er klare til å delta om nødvendig (Amnå & Ekman, 2014, s. 262). Disse funnene understreker at selv om det kan fremstå som at ungdommer er passive medborgere, er situasjonen sammen-

satt og kompleks. Forskning på ungdommers delttagelsesmåter er derfor viktig for å få en bedre forståelse av demokratiets tilstand.

Politisk deltagelse i offentlige spørsmål sees på som et demokratisk ideal (Hahn, 1998, s. 19), og det er dermed viktig å forstå hva som motiverer deltagelsen. Siden politisk mestringstro har vist seg å ha en sterk sammenheng med politisk deltagelse, vil det være et viktig ledd i skolens demokratiopplæring, og det kan bidra til at elevene blir aktive medborgere. Tidligere studier har vist at politisk mestringstro er en viktigere faktor enn demokratikunnskap for å predikere fremtidig politisk deltagelse (Solhaug, 2006; Ødegård & Svagård, 2018). Dette tyder på at demokratiopplæringen ikke bare bør fokusere på opplæring *om* demokratiet, men at de også bør vektlegge opplæring *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray, 2012). Studier har også vist at å styrke elevens politiske mestringstro kan være med å utjevne sosioøkonomiske forskjeller i politisk deltagelse (Beaumont, 2011; Sohl & Arensmeier, 2015). En faktor som muligens har en sammenheng med elevenes politiske mestringstro, er åpent klasseromsklima. Et åpent klasseromsklima kjennetegnes av at det er takhøyde for å diskutere politiske spørsmål i et støttende miljø (Ehman, 1980, s. 253). Tidligere studier har vist at et åpent klasseromsklima har en sammenheng med politisk deltagelse ved at elevene opplever at klasserommet blir et sted de fritt kan diskutere samfunnsproblemer, uttrykke egne meninger og utforske medelevenes meninger (Manganelli et al., 2015, s. 14). I denne oppgaven skal jeg derfor undersøke sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima.

1.2. Problemstilling og formål med studien

Problemstillingen for oppgaven lyder som følger: *Hva er sammenhengen mellom et åpent klasseromsklima og politisk mestringstro hos niendeklassinger i Norge?*

Siden flere studier peker på politisk mestringstro som en viktig faktor for politisk deltagelse, er det relevant å få et innblikk i hvilke faktorer som påvirker den politiske mestringstroen. Formålet med studien min er derfor å bidra med kunnskap om hvordan man kan styrke elevens politiske mestringstro, og særlig i hvilken grad et åpent klasseromsklima kan være med på å styrke elevens politiske mestringstro.

For å svare på problemstillingen bruker jeg data fra den norske delen av ICCS-undersøkelsen fra 2016. Jeg bruker et kvantitativt forskningsdesign, hvor jeg gjennomfører multiple regre-

sjonsanalyser. Den avhengige variabelen for oppgaven er politisk mestringstro. Oppgaven har kun én uavhengig variabel, nemlig åpent klasseromsklima. De andre variablene som inkluderes i studien vil brukes som kontrollvariabler. Disse variablene inkluderer både forhold knyttet til skolen og fritiden (se kapittel 3.4 for oversikt over variablene som inkluderes i analysen). Grunnen til at jeg har valgt å ha åpent klasseromsklima som eneste uavhengig variabel, er at jeg ønsker å få frem hvordan åpent klasseromsklima medieres av de andre variablene jeg har inkludert i analysen. Oppgaven min har et didaktisk fokus, og det var derfor naturlig for meg å velge en uavhengig variabel som var tett knyttet til det som skjer i klasserommet. Et åpent klasseromsklima er noe man som lærer har mulighet til å være med å påvirke, og studien kan derfor bidra med perspektiver som er relevante for læreres pedagogiske og didaktiske praksis i klasserommet. Som nevnt innledningsvis er et viktig formål med skolen og samfunnsfaget å forberede elevene til å bli aktive medborgere. Ved å bruke åpent klasseromsklima som uavhengig variabel får jeg mulighet til å undersøke et forhold ved skolen som kan ha innvirkning på å styrke elevenes medborgerskapskompetanse.

1.3. Oppgavens oppbygning

Oppgaven er organisert i seks kapitler. I kapittel 2 gjennomgår jeg aktuell teori for oppgaven tilknyttet politisk mestringstro og åpent klasseromsklima, samt gir et overblikk over tidligere forskning på politisk mestringstro. I kapittel 3 skal jeg gjennomgå oppgavens forskningsdesign. Her kommer jeg til å begrunne valg av metode, og gi en innføring i hvilke analysemetoder jeg bruker i min oppgave. Jeg gjennomgår kodingen av den avhengige og den uavhengige variabelen, samt kontrollvariablene. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra regresjonsanalysene mine. Resultatene illustreres ved hjelp av tabeller og figurer. Videre drøftes resultatene fra regresjonsanalysen i kapittel 5. I kapittel 6 vil jeg oppsummere funnene mine, drøfte funnenes didaktiske implikasjoner, og gi et svar på oppgavens problemstilling. Jeg vil også diskutere begrensningene ved studien og reflektere rundt hvordan den åpner for videre forskning.

2. Teori og tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere studiens teoretiske rammeverk, og gi et overblikk over tidligere forskning på fagfeltet. Teori kan forstås som briller man bruker for å forstå verden. Jeg skal i denne oppgaven bruke psykologen Albert Bandura (1977) sitt begrep om *mestringstro* for å forstå datamaterialet mitt. På et overordnet plan er oppgavens teoretiske rammeverk derfor Banduras sosial-kognitive teori. Som oppsummert av Ivar Bråthen (2002, s. 165) ser sosial-kognitiv teori «menneskelig aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske hendelser), atferd og hendelser i omgivelsene». Banduras sosial-kognitive teori, som har røtter i behaviorismen, åpner derfor for å se på forholdet mellom personlige faktorer, atferd og omgivelsene i læringsprosesser. Dette teoretiske blikket er fruktbart for mitt prosjekt fordi problemstillingen min tar for seg samspillet mellom en personlig faktor (politisk mestringstro) og omgivelsene (åpent klasseromsklima).

Hovedtematikken i denne masteroppgaven er politisk mestringstro og åpent klasseromsklima, og dette kapittelet vil derfor ta for seg teorier knyttet til disse temaene. Først skal jeg gjøre rede for ulike perspektiver på samfunnsfagets formål. Videre skal jeg gjøre rede for hva begrepene mestringstro og politisk mestringstro innebærer. Deretter skal jeg redegjøre for hva et åpent klasseromsklima er, og hvordan dette kan sees i sammenheng med politisk mestringstro. Til slutt skal jeg gi en oversikt over et utvalg studier gjort om elever og politisk mestringstro. Jeg forsøker å holde teori og tidligere forskning adskilt, men mye av teorien om politisk mestringstro er knyttet til empiriske studier, og det vil derfor være noe overlapp. Avslutningsvis vil jeg synliggjøre hvordan denne studien kan bidra til forskningslitteraturen med utgangspunkt i den allerede eksisterende forskningen.

2.1. Skolen og samfunnsfagets formål

Det har lenge blitt debattert hva skolens funksjon bør være. En sentral debatt har handlet om hvorvidt skolen skal fungere som en overførings- eller endringsagent. At skolen skal fungere som overføringsagent innebærer at skolen har ansvar for å sosialisere elever og overføre viktige tradisjoner og normer til elevene. Med skolen som endringsagent menes det at skolen bør ha en kritisk tilnærming til den dominerende sosiale ordenen for å sikre politisk og økonomisk demokrati (Stanley, 2015, s. 17). Skillet mellom de to funksjonene handler altså om i hvilken grad skolen skal overføre kunnskap og tradisjoner (*transmit*) eller å forvandle elever og samfunnet gjennom undervisningen (*transform*).

En av de som har argumentert for at skolen bør fungere som en overføringsagent, er den franske sosiologen Emile Durkheim. Durkheim definerer utdanning og utdanningens formål på denne måten:

Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined. (Durkheim, 1956, s. 71)

I dette sitatet kan man se at utdanning forstås som noe som den voksne generasjonen overfører til den yngre generasjonen. Durkheim poengterer at hensikten med utdanningen er å utvikle visse intellektuelle og moralske egenskaper hos barnet som kreves av samfunnet rundt det. Durkheim beskriver hver ny generasjon som et *tabula rasa* som samfunnet må forme etter de rådende verdiene i samfunnet. Etter Durkheims idealer vil skolen fungere som en overføringsagent, som overfører kunnskaper, holdninger og verdier fra en generasjon til den neste.

John Dewey er på den andre siden en av dem som har argumentert for at skolen burde være en endringsagent. Han argumenterer for at man har behov for en ny og «progressiv» pedagogikk som skal være et motstykke til den gamle pedagogikken som har et statisk faginnhold, autoritære arbeidsmetoder og hvor barnet opptre passivt og repetitivt (Dewey, 2000, s. 203). Et sentralt mål med utdanning er i følge Dewey å gi barna de verktøyene de trenger for å kunne vurdere samfunnets praksiser kritisk, og på denne måten finne ut hvordan de mener at samfunnet burde formes. Han var en sterk motstander av å overføre verdier og normer til neste generasjon, og hevdet at «[t]o attempt to use education to impose a particular social order would be to abandon the method of intelligence and replace it with indoctrination» (Dewey, referert i Stanley, 2015, s. 20). Med dette kan man se at Dewey står i sterk kontrast med Durkheims syn på skolens funksjon.

Gert Biesta presenterer enda et perspektiv på skolens formål som belyser skolen både som overførings- og endringsagent. Biesta (2009) legger frem tre viktige funksjoner med skolen: kvalifisering (*qualification*), sosialisering (*socialisation*) og subjektivering (*subjectification*).

Den første viktige funksjonen til utdanning er kvalifisering. Kvalifisering innebærer å lære elevene kunnskaper, ferdigheter og forståelse slik at de kan gjennomføre oppgaver som er mer eller mindre spesifikke (Biesta, 2009, s. 39–40). Denne funksjonen kan tydelig kobles til skolen som overføringsagent, da kvalifisering handler om å overføre ferdigheter og kunnskaper elever trenger i arbeidslivet, i hverdagen og for å være en medborger (Biesta, 2009, s. 40). Den andre funksjonen til utdanningen er sosialisering. Utdanning spiller en viktig rolle i elevers sosialisering, og den gjør dem til et medlem i spesifikke kulturelle, sosiale og politiske grupper (Biesta, 2009, s. 40). Denne sosialiseringen kan være mer eller mindre eksplisitt i utdanningen. Biesta påpeker at «education is never neutral but always represents something and does so in particular ways» og at «education inserts individuals into existing ways of doing and being and, through this, plays an important role in the continuation of culture and tradition» (Biesta, 2009, s. 40). Sosialisering som formål kan dermed knyttes til skolen som en overføringsagent, da skolen skal bistå i å gjøre elevene til en del av den rådende kulturen og tradisjonen. Den tredje funksjonen til utdanning er subjektivering. Subjektivering kan sees på som motstykket til sosialisering, nemlig at man ikke skal være en del av en større orden, men heller å være et individ med selvstendighet (Biesta, 2009, s. 40). Subjektiveringen bør bidra til at de som utdanner seg blir mer autonome og selvstendige i sin tenkning og sine handlinger (Biesta, 2009, s. 41). Subjektivering kan dermed knyttes til skolen som endringsagent ved at man søker å gjøre elevene til selvstendige tenkere som kan stille seg kritiske til de rådende strukturene i samfunnet. Disse tre funksjonene til utdanning bør ikke sees på som tre separate funksjoner, men heller som tre overlappende funksjoner (Biesta, 2009, s. 41). Når elevene sosialiseres gjør man det i relasjon til et spesifikt innhold, når elevene lærer om et tema eller ferdigheter påvirker det deres sosialisering og subjektivering, og når elevene subjektiveres gjør man også det i relasjon til et fagstoff og sosialiseringsprosess. Når det er sagt, betyr det ikke at det ikke kan være spenninger mellom disse tre funksjonene, spesielt mellom kvalifisering og sosialisering på en side og subjektivering på den andre (Biesta, 2009, s. 41).

Hvilke ferdigheter og kunnskaper som vektlegges i skolen vil være avhengig av hvilken funksjon man mener skolen skal ha. Politisk mestringsstro kan knyttes til Biestas (2009) formål om kvalifisering og sosialisering, samt skolen som overføringsagent, i form av at politisk mestringsstro er en egenskap som fremmer politisk deltagelse (jf. Ødegård & Svagård, 2018). Som Durkheim (1956, s. 71) argumenterer for, skal skolen utvikle ferdigheter hos barnet som det trenger for å være en del av samfunnet. Ved å styrke elevenes politiske mestringsstro i skolen,

vil man legge til rette for at de har en av de egenskapene som trengs for å bli en aktiv del av demokratiet. Å arbeide for å fremme elevers politiske mestringstro i skolen, kan også knyttes til skolens funksjon som endringsagent eller som en form for subjektivering. Politisk mestringstro er en egenskap som har vist seg å ikke bare ha en sterk sammenheng med politisk deltagelse generelt, men også spesifikt med mer ressurskrevende deltagelsesformer (jf. Ødegård & Svagård, 2018). Politisk mestringstro kan dermed sees på som en egenskap som hjelper elevene til å handle selvstendig og å være aktive, noe som ifølge Dewey (2000) er et viktig mål med utdanningen.

2.2. Mestringstro

Begrepet mestringstro (*self-efficacy*) stammer fra Albert Banduras sosial-kognitive teoretiske rammeverk. Bandura definerer mestringstro som «the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes» (Bandura, 1977, s. 193). Mestringstro handler ikke om hvilke ferdigheter man har, men hva man selv tror man kan oppnå med de ferdighetene man har i gitte situasjoner (Bandura, 1997, s. 37). Bandura argumenterer for at mennesker med høy mestringstro vil prestere bedre enn mennesker med lav mestringstro, selv om de i utgangspunktet behersker samme ferdigheter og kunnskaper. Årsaken til dette er at ferdigheter sjelden brukes på samme måte i alle situasjoner, og en viktig del av å tilpasse ferdighetene til situasjonen og omgivelsene er derfor å vurdere sine egne evner og hva man får til i den gitte situasjonen (Bandura, 1997, s. 37). En persons mestringstro påvirker både innsatsen og utholdenhet man har i møte med utfordringer (Bandura, 1997, s. 3–4). Mennesker med høy mestringstro kan lettere visualisere scenarioer der de lykkes, og bruke disse visualiseringene som en guide for å gjennomføre, mens mennesker med lav mestringstro har større sjanse for å se for seg hva som kan gå galt og i verste fall gi opp (Beaumont, 2010, s. 532). Troen man har på hva man kan mestre vil påvirke hvilke oppgaver og aktiviteter man føler seg kompetente i, og vil i forlengelse også påvirke hvor lang tid og hvor mye innsats man legger i aktiviteten (Schunk & Mullen, 2012, s. 224).

Mestringstro må ikke forveksles med utfallsforventninger, som handler om i hvilken grad man tror at en handling vil føre til et ønsket utfall. Mestringstro fokuserer på ens subjektive vurdering av sine egne evner til å organisere og utføre gitte typer handlinger, mens utfallsforventninger fokuserer på hvorvidt en handling leder til ønsket utfall (Bandura, 1997, s. 21). Det er med

andre ord mulig å ha lav mestringstro, men fortsatt ha høye utfallsforventinger siden man har tro på planen, men ikke tro på at man vil klare å gjennomføre planen.

2.2.1. Hva er det som styrker og svekker mestringstro?

Ifølge Bandura bygger forventningene til egen mestringstro på mestringsopplevelser (*performance accomplishments*), stedfortredende opplevelser (*vicarious experience*), verbal overtalelse (*verbal persuasion*) og fysiologiske tilstander (*physiological states*) (Bandura, 1977, s. 195). Mestringsopplevelser, erfaringer man har med å mestre gitte aktiviteter eller oppgaver, er ifølge Bandura spesielt viktige for å styrke mestringstroen da disse gir de mest autentiske bevisene på om man vil mestre en gitt oppgave (Bandura, 1997, s. 80). Suksess øker mestringstroen, mens gjentatte feil svekker mestringstroen. Han argumenterer videre for at å feile ikke bare er negativt. Hvis man opplever å overkomme en feil tidlig i en endringsprosess kan man oppleve at mestringstroen styrkes da dette gir et inntrykk av at selv de vanskeligste hindre kan mestres med vedvarende innsats (Bandura, 1977, s. 195). Mestringstro bygges også gjennom stedfortredende opplevelser der man observerer andre som prøver seg på ulike oppgaver eller utfordringer. Å observere andre prøve seg på utfordrende oppgaver uten negative konsekvenser kan føre til styrkede mestringsforventninger gitt at man øker og holder ut i sine egne forsøk (Bandura, 1977, s. 197). Å se andre man regner som likesinnede lykkes med en oppgave vil styrke mestringstroen på at man selv vil lykkes med oppgaven (Bandura, 1997, s. 87). En tredje måte å styrke mestringstroen på er gjennom verbal overtalelse. Verbal overtalelse er en mye brukt strategi i forsøket på å endre menneskers atferd, fordi det er en enkel og lett tilgjengelig strategi (Bandura, 1977, s. 198). Gjennom verbal overtalelse fra andre kan man styrke egen mestringstro ved at de uttrykker en tro på at man vil mestre oppgaven man jobber med (Bandura, 1997, s. 101). Det fjerde informasjonsgrunnlaget mestringstro bygger på er fysiologiske tilstander. Mennesker bruker ofte informasjon om sine fysiologiske og emosjonelle tilstander for å bedømme egne evner, og i stressende og krevende situasjoner kan man misforstå fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner som tegn på svakhet (Bandura, 1997, s. 106).

Klasserommet er en arena der det er mulig å tilrettelegge for å styrke elevenes mestringstro. I klasserommet kan man legge til rette for at elevene får danne seg egne mestringsopplevelser ved å prøve seg på nye oppgaver og aktiviteter knyttet til politisk deltagelse i kontrollerte omgivelser. Elevene kan også observere medelevene sine mens de utforsker nye aktiviteter, og

på denne måten får de en stedfortredende erfaring som kan bidra til å styrke egen mestringstro. Både lærer og medelever kan styrke elevens mestringstro gjennom verbal overtalelse. Disse strategiene er generelle og kan brukes for å styrke mestringstroen tilknyttet en rekke forskjellige aktiviteter og oppgaver. I samfunnsfag er det spesielt viktig å gjøre elevene selvsikre på at de vil mestre ulike oppgaver og aktiviteter tilknyttet politisk deltagelse, slik at man kan styrke deres politiske mestringstro. Schunk og Mullen (2012, s. 223–224) argumenterer for at mestringstro er en viktig egenskap å utvikle hos elevene fordi den påvirker innsatsen og utholdenheten elevene har i møte med en aktivitet. Elever som har en høyere mestringstro setter seg vanskeligere mål, jobber effektivt og fortsetter på tross av motgang og feiling. Dette fører til at de både øker kompetansen sin, men også mestringstroen da de har lykket med målet de satte for seg. Om man ønsker å oppfordre elevene til å delta i mer krevende demokratiske deltagelsesformer som å melde seg inn i et politisk parti eller en interesseorganisasjon, vil det være viktig å ha denne utholdenheten som følger med mestringstroen.

2.3. Politisk mestringstro

Politisk mestringstro (*political efficacy*) er en underkategori av Banduras begrep om mestringstro. I boka *The Voter Decides* (1954) presenterer Angus Campbell, Gerald Gurin og Warren E. Miller en mye sitert definisjon av politisk mestringstro:

the feeling that individual political action does have, or can have, an impact upon the political process, i.e., that it is worthwhile to perform one's civic duties. It is the feeling that political and social change is possible and that the individual citizen can play a part in bringing about this change. (Campbell, Gurin & Miller, 1954, s. 187)

I denne definisjonen vektlegges individets følelse av å ha mulighet til å påvirke politiske prosesser og at individet har mulighet til å skape en endring i samfunnet rundt seg. Dette begrepet er svært relevant for samfunnsfaget fordi et av formålene med samfunnsfag er å styrke elevenes forståelse av «samfunnet dei lever i, og av korleis dei kan påverke sitt eige liv og framtida» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Siden Campbell, Gurin og Millers (1954) definisjon av politisk mestringstro har undersøkelser, gjort av blant annet Georg I. Balch (1974), vist at konseptet politisk mestringstro (*a sense of political efficacy*) består av to separate aspekter, ytre politisk mestringstro og indre politisk

mestringstro. Det er viktig å skille mellom disse to aspektene i undersøkelser av effekten av politisk mestringstro fordi det er ulike konsepter som påvirker, blant annet, politisk deltagelse på ulike måter. Ytre politisk mestringstro omfatter troen man har på at egne handlinger kan påvirke autoriteter og myndigheter (Balch, 1974, s. 31). Definisjonen til Campell, Gurin og Miller speiler innholdet i den ytre politiske mestringstroen siden den fokuserer på individets mulighet til å påvirke politikken og skape sosial endring. En studie gjennomført av Brett L. M. Levy (2013, s. 373) viser at ytre politisk mestringstro påvirkes av tillit til myndighetene, demokratikunnskap, politisk interesse og indre politisk mestringstro. Indre politisk mestringstro handler på den andre siden om individets vurdering av egne politiske evner og ferdigheter (Balch, 1974, s. 31). Levy (2013) har også delt inn indre politisk mestringstro i kunnskaper og ferdigheter. Han argumenterer for at en persons indre politiske mestringstro både omhandler troen på at man kan forstå fakta, konsepter og teorier (kunnskaper), men også troen på at man er kompetent til å utøve politisk relevante oppgaver som offentlige diskusjoner og å utvikle argumenter (ferdigheter) (Levy, 2013, s. 359). Flere studier har vist at indre politisk mestringstro, i motsetning til ytre politisk mestringstro, har en sterk sammenheng med politisk deltagelse (Balch, 1974; Beaumont, 2010; Kahne & Westheimer, 2006).

2.3.1. Hvorfor er politisk mestringstro viktig?

Politisk mestringstro utgjør en viktig kobling mellom vurdering, ferdigheter og handling, og er derfor en viktig faktor i utviklingen av mennesker som politiske agenter (Beaumont, 2010, s. 530). Flere studier (jf. Bandura, 1997; Kahne & Westheimer, 2006; Solheim, 2006; Ødegård & Svagård, 2018) viser at å styrke elevers politiske mestringstro bidrar til å gjøre elevene til demokratiske medborgere. Elizabeth Beaumont (2011, s. 216) argumenterer for at det er viktig å styrke elevenes politiske mestringstro, fordi «[d]iscrepancies in the political resources young people acquire by virtue of socioeconomic status and personal background – political knowledge, experience, norms, and so on – often persist and compound over time, disempowering large segments of the population». Flere studier viser at det er forskjeller i politisk mestringstro som følge av sosioøkonomisk bakgrunn (Murphy 2011; Perliger et al., 2006; Schulz, 2005; Verba, Schlozman, & Brady, 1995). Hvis skolen skal ha en utjevnende funksjon, er det viktig å bidra til å utjevne de sosioøkonomiske forskjellene i politisk deltagelse. Sofia Sohl og Cecilia Arensmeier (2015, s. 149) har vist at skolen kan bidra til å styrke elevenes politiske mestringstro, både for elever på studiespesialiserende program og yrkesfag. Siden

politisk mestringstro er en god indikator på fremtidig deltagelse, indikerer dette at skolen kan være med å utjevne de sosiale forskjellene i politisk deltagelse.

Flere studier (Levy, 2013; Solhaug, 2006; Ødegård & Svagård, 2018) har vist at politisk mestringstro er en bedre indikator på fremtidig politisk deltagelse enn demokratikunnskap. Det ser ut til å være en sammenheng mellom demokratikunnskap og forventet valgdeltagelse blant niendeklassingene, men de mer krevende deltagelsesformene, som å melde seg inn som medlem i et politisk parti eller fagforening eller å delta i ytringer og aksjoner, fordrer at elevene har høy mestringstro (Ødegård & Svagård, 2018, s. 41–42). Dette kan man se i sammenheng med Banduras resonnement om at personer med høy mestringstro vil være mer utholdende og ha høyere innsats i møte med krevende oppgaver (Bandura, 1997, s. 3–4). En viktig implikasjon av dette er at det holder ikke å gi elevene kunnskap om demokrati og deltagelse. Man må styrke troen deres på at de vil mestre oppgavene som forbindes med demokratisk deltagelse. Dette er i tråd med Stray (2012, s. 21) som sier at demokratiopplæringen ikke bare handler om demokratisk deltagelse, men at den også må skje *gjennom* demokratisk deltagelse.

2.3.2. *Hvordan bygger man politisk mestringstro?*

Inspirert av Banduras (1977) fire faktorer for å styrke generell mestringstro, har Elizabeth Beaumont (2010) pekt på fire faktorer som styrker politisk mestringstro. De fire faktorene er: ferdighetsbyggende politiske mestringsopplevelser (*skill-building political mastery experiences*), rollemodeller for politisk mestringstro (*models of political efficacy and involvement*), et støttende politisk nettverk (*social encouragement, supportive relationships and social networks, and inclusion in political community*) og et bemyndigende og motstandsdyktig politisk syn (*empowering and resilient political outlook*) (Beaumont, 2010, s. 539). Den første faktoren er ferdighetsbyggende politiske mestringsopplevelser. Beaumont beskriver denne faktoren som å “[p]roviding young people with opportunities to become skilled and confident actors in the public arena through hands-on, guided experiences” (Beaumont, 2010, s. 539). Suksessfulle opplevelser fører til høyere mestringstro, mens gjentatte feilaktige forsøk svekker mestringstroen. Det som er viktig å merke seg er at det er individenes egne vurderinger av hvorvidt opplevelsene var suksessfulle og ga mestring, som er det viktige (Beaumont, 2010, s. 540–543).

En annen kanal for å styrke politisk mestringstro, er gjennom rollemodeller og andrehåndserfaringer man får gjennom å observere, interagere med og ved å etterligne noen som er politisk involvert og selvsikre. Disse rollemodellene kan bestå av foreldre, venner, eller lærere. De beste rollemodellene er ikke nødvendigvis de som har oppnådd mest eller har mest politisk makt, men heller de man kan identifisere seg selv med. I en klasseromssituasjon kan man derfor tenke seg at elevenes medelever kan være de beste rollemodellene, da elevene lett kan identifisere og sammenligne seg med disse. Andrehåndserfaringene elevene får fra å observere medelevene sine vil muligens fremstå mer overførbare, da elevene trolig ser på dem som likeverdige i motsetning til en lærer som tydelig vil ha bedre forutsetninger for å lykkes enn elevene sine. Rollemodeller som kan tilpasse seg nye situasjoner og som fortsetter tross feiling, er også viktig da dette kan inspirere en til å fortsette å prøve tross ukjente situasjoner og motstand (Beaumont, 2010, s. 543–546).

Den tredje faktoren som kan styrke politisk mestringstro, er støttende politiske nettverk. Nettverkene man er en del av har en innvirkning på ens politiske mestringstro i form av at positive tilbakemeldinger og oppmuntringer kan være med på å styrke den politiske mestrings-troen, og kan igjen føre til at man er villig til å gi mer innsats i aktivitetene. Gjentatte negative bemerkninger vil på den andre siden svekke mestrings-troen. Det er dog viktig at man ikke roser uhemmet. Fruktbare tilbakemeldinger viser hvordan man har mestret ulike aktiviteter og hvordan man kan lære og bevege seg videre i læringsprosessen (Beaumont, 2010, s. 546–549).

Den fjerde faktoren som kan påvirke politisk mestringstro, er et bemyndigende og motstandsdyktig politisk syn. Troen på ens egne evner bygger både på rasjonelle vurderinger av effekten av våre handlinger, men også på emosjonelle tilstander og oppfatninger. Følelser av stress, depresjon, kynisme, apati og håpløshet svekker den politiske mestrings-troen, og et viktig grep for å styrke den politiske mestrings-troen er derfor å gi ungdom et positivt syn på politikk. Målet er ikke å gjøre ungdom naive eller ukritiske i møte med politikk, men å sørge for at de ikke ser på egne handlinger som meningsløse i den politiske sfæren (Beaumont, 2010, s. 549–552).

Ovenfor har jeg skissert opp fire faktorer som kan styrke elevens politiske mestringstro. I denne oppgaven skal jeg nærmere undersøke hvordan et åpent klasseromsklima har en sammenheng med politisk mestringstro. Det er grunn til å tro at det er en sammenheng mellom disse to variablene, da et åpent klasseromsklima legger til rette for å øve på politiske ferdigheter som

diskusjon, elevene har både læreren og medelever som rollemodeller og som et støttende nettverk. Jeg skal i neste avsnitt gjøre rede for hva som kjennetegner et åpent klasseromsklima.

2.4. Åpent klasseromsklima

Elever tilbringer en stor del av tiden sin i klasserommet, og klimaet i klasserommet spiller en viktig rolle i utviklingen av deres ferdigheter og holdninger knyttet til et aktivt medborgerskap (Castillo et al., 2015, s. 19). Deliberasjon og åpenhet for diskusjoner trekkes ofte frem som en viktig faktor i elevers demokratiske dannelse. Dette kan også refereres til som «åpent klasseromsklima», og handler om «hvordan elevene opplever at klimaet for meningsutvekslinger, ytringer og diskusjon er i klassen» (Huang et al., 2017, s. 123). Campbell (2008, s. 450) definerer et åpent klasseromsklima som «one that promotes a respectful, open, and free exchange of ideas». Et åpent klasseromsklima kjennetegnes av åpenhet for diskusjon av kontroversielle temaer, at læreren belyser flere sider av en sak og at elever føler seg fri til å uttrykke meningene sine når de diskuterer ulike spørsmål (Ehman, 1980, s. 253). I et åpent klasseromsklima skal elever føle seg oppmuntret til å diskutere samfunnsproblemer åpent og uttrykke sine egne meninger, og at de føler at de blir respektert selv om de er uenige med læreren eller medelever i spørsmålet som diskuteres (Manganelli et al., 2015, s. 10). Flere studier har trukket frem at et åpent klasseromsklima er viktig for å utvikle elevers demokratiske kunnskap og politiske engasjement (jf. Ehman, 1980; Huang & Biseth, 2016; Huang et al., 2017; Manganelli et al., 2015; Tourney-Purta, 2002).

Et åpent klasseromsklima kan også sees i sammenheng med politisk mestringstro. Som tidligere nevnt har Bandura skissert fire faktorer som bidrar til økt mestringstro: mestringsopplevelser, vikarierende opplevelser, verbal overbevisning og fysiologiske tilstander. Sara Manganelli, Fabio Lucidi og Fabio Alivernini (2015, s. 10) peker på at elever kan møte på alle disse faktorene i et klasserom hvor politiske og sosiale spørsmål diskuteres og analyseres, og hvor elevene i trygge rammer kan uttrykke uenighet med hverandre og hvor de får øvd på diskusjonsferdigheter. I Allison M. Martens og Jason Gainous (2013, s. 972) studier av hvordan lærere underviser samfunnsfag fant de at et åpent klasseromsklima hadde positiv sammenheng med både indre og ytre politisk mestringstro. Å diskutere politikk i et åpent diskusjonsklima trener elevenes diskusjonsferdigheter, samtidig som det oppfordrer elevene til å se politikk som noe som er relevant for sitt eget liv (Beaumont, 2011, s. 218–219). Eldre studier har også vist at

åpne diskusjoner av samfunnsspørsmål med medelever er en av de viktigste faktorene i elevers politiske sosialisering (jf. Niemi & Junn, 1998; Torney-Purta, 2002).

2.5. Tidligere forskning

Det er gjort en rekke studier tilknyttet politisk mestringstro og åpent klasseromsklima, og i det følgende vil jeg presentere noen av disse. Først vil jeg ta for meg studier som ser på sammenhengen mellom politisk mestringstro og politisk deltagelse. Deretter vil jeg se på studier som bruker politisk mestringstro som den avhengige variabelen og gjennomgå hvilke faktorer som ser ut til å ha en sammenheng med politisk mestringstro. Til slutt vil jeg gjennomgå studier som er gjort på sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima og posisjoner min studie i dette forskningsfeltet.

2.5.1. Politisk mestringstro og politisk deltagelse

Flere studier har vist at politisk mestringstro er en av de sterkeste indikatorene på fremtidig politisk deltagelse (Almond & Verba, 1965; Beaumont, 2010; Schulz, 2005; Solhaug, 2006; Ødegård & Svagård, 2018). I sin undersøkelse av ICCS-dataene fra 2016, så Guro Ødegård og Vegard Svagård på hvilke faktorer som har størst betydning for unges politiske mobilisering. De undersøkte sammenhengen mellom ulike politiske aktiviteter (valgkanalen, parti- og foreningskanalen og ytringer og aksjoner) og demokratikunnskap, politisk mestringstro og erfaring fra interessepolitiske organisasjoner. Hovedfunnet deres var at elevenes politiske mestringstro var den variabelen som hadde størst betydning for elevenes syn på seg selv som aktive medborgere i fremtiden (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40). De så også at politisk mestringstro var spesielt viktig for de mer krevende politiske aktivitetene som å melde seg inn i et politisk parti eller fagforening og å delta i meningsytringer eller aksjoner (Ødegård & Svagård, 2018, s. 41–42).

Pasek et al. (2008, s. 27) undersøkte effekten av *The Student Voices Program*, et samfunnsfaglig opplæringstilbud som fokuserer på å øke samfunnsengasjement blant ungdom. Resultatene viste at årsaken til at Students Voice-programmet hadde en effekt på politisk deltagelse, var at programmet fremmet politisk mestringstro blant ungdommen (Pasek et al., 2008, s. 34). Et viktig funn i studien deres var at politisk mestringstro ble mediert av politisk oppmerksomhet (*political attentiveness*), her forstått som hvor ofte informantene fulgte med på politikk og samfunnsspørsmål i nyhetene og avisa (Pasek et al., 2008, s. 31–32). Dette innebærer at for at

politisk mestringstro skal ha en effekt på valgdeltagelse, må personene være politisk oppmerksomme i utgangspunktet (Pasek et al., 2008, s. 35). Brett L. M. Levy og Thomas Akiva (2019) finner i likhet at det er en sammenheng mellom politisk interesse og politisk mestringstro. Deres studier peker på at politisk interesse har en større effekt på fremtidig politisk deltagelse enn politisk mestringstro, men også at politisk interesse og politisk mestringstro er gjensidig støttende variabler. Dette innebærer at om elevene både har en høy politisk interesse og en høy politisk mestringstro vil de ha enda større sannsynlighet for å delta politisk enn om de bare hadde en av faktorene (Levy & Akiva, 2019, s. 1049).

I forlengelse av dette poenget er det også flere studier, blant annet av Trond Solhaug (2006), som viser at politisk mestringstro er en viktigere faktor enn demokratikunnskap når det kommer til politisk deltagelse. Solhaug (2006, s. 274) argumenterer likevel for at demokratikunnskap er en viktig ressurs for politisk deltagelse, men at den ikke er nok i seg selv. Han argumenterer videre for at demokratikunnskap er viktig for deltagelse i form av at politisk mestringstro bygges ved å organisere informasjon og kunnskap om et emne, og at dette danner utgangspunktet for handling (Solhaug, 2006, s. 274).

2.5.2. *Faktorer som påvirker politisk mestringstro*

Det finnes flere studier som tar for seg hvilke faktorer som påvirker politisk mestringstro. En av disse studiene er Levy (2013). Han har gjennomført både klasseromsobservasjon, intervjuer og en spørreundersøkelse for å undersøke en rekke ulike faktorer som har en påvirkning på politisk mestringstro. I undersøkelsen har han skilt mellom ytre og indre politisk mestringstro, og han har også delt indre politisk mestringstro opp i to kategorier: kunnskap og ferdigheter (Levy, 2013, s. 359). Levy trekker frem at politisk interesse har en viktig påvirkning på ungdommers politiske mestringstro. Dette kommer av at de som hadde en høy politisk interesse var mer villige til å bruke tid på å skaffe seg kunnskap om politikk, utvikle politiske ferdigheter, delta i politiske handlinger og forlengelse av dette skaffe seg erfaringer som utviklet den politiske mestringstroen (Levy, 2013, s. 380). Et annet viktig funn i undersøkelsen var at deltagelse i demokratiopplæring i skolen (*participation in school-based civic learning experiences*) har en positiv effekt på både ytre og indre politisk mestringstro. Funn fra den kvalitative delen av studien tyder på at det er viktig for elevenes indre politiske mestringstro å lære om, diskutere og utforme løsninger for politiske utfordringer. Funnene tyder også på at elevenes indre politiske mestringstro styrkes av å observere andre være suksessfulle i å bruke politiske

ferdigheter og at de selv får øve seg i å bruke egne politiske ferdigheter (Levy, 2013, s. 382). Andre funn i studien var at foreldrenes utdanningsnivå ikke hadde en påvirkning på verken indre eller ytre politisk mestringstro (Levy, 2013, s. 381). Flere studier peker også på at det er kjønnsforskjeller i politisk mestringstro, og at gutter i gjennomsnitt har høyere indre politisk mestringstro enn jenter (Arens & Watermann, 2017; Levy, 2013; Solhaug, 2006).

Steven E. Finkel (1987) undersøkte hvilke deltagelsesformer som hadde en påvirkning på politisk mestringstro, og fant at å delta i en valgkampanje (*campaign activity*) var den eneste deltagelsesformen som hadde en positiv effekt på politisk mestringstro. Finkel argumenterer for at å delta i en valgkampanje er en mer krevende deltagelsesform enn å stemme ved valg, og at personer som bruker tid, krefter og andre ressurser for å hjelpe til i en valgkampanje blir mer kjent med det politiske systemet og blir tryggere på egne evner til å oppnå politiske resultater (Finkel, 1987, s. 461). Dette kan sees i sammenheng med funnene til Ødegård og Svagård (2018, s. 41–42) som fant at politisk mestringstro hadde størst effekt på krevende deltagelsesformer som å melde seg inn i et politisk parti eller fagforening. Dette tyder på at deltagelse i mer krevende politiske deltagelsesformer både fordrer og foster politisk mestringstro.

2.5.3. *Sammenheng mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro*

Flere studier viser at det er en sammenheng mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro (Godfrey & Grayman, 2014; Manganelli et al., 2015; Martens & Gainous, 2013; Perliger et al., 2006). Manganelli, Lucidi og Alivernini (2015) undersøkte hvordan et åpent klasseromsklima kan fremme ungdommers forventninger til fremtidig politisk deltagelse. De fant at et åpent klasseromsklima har en positiv effekt på deltagelse, men at det medieres av politisk mestringstro. De forklarer sammenhengen mellom åpent klasseromsklima, politisk mestringstro og politisk deltagelse slik:

these results suggest that the possibility of openly discussing political and social issues in the classroom enhances students' confidence about their ability to perform activities associated with citizenship, and this confidence in turn promotes their willingness to participate in civic life. Therefore, an open classroom climate can increase adolescents' civic engagement because it enhances their citizenship self-efficacy. (Manganelli et al., 2015, s. 15)

Manganelli, Lucidi og Alivernini fremhever her at klasserommet er en arena hvor elevene har mulighet til å diskutere samfunnsspørsmål og hvor de kan bli trygge på å utøve ulike aktiviteter forbundet med medborgerskap, og at denne utprøvingen igjen er med på å styrke elevenes politiske mestringstro.

Disse funnene støttes av Martens og Gainous (2013, s. 972) undersøkelser som viser at åpent klasseromsklima har en positiv effekt på indre politisk mestringstro. I studien undersøkte de effekten ulike undervisningsmetoder hadde på fire demokratiske ferdigheter (*democratic outcome capacities*): politisk kunnskap, ytre politisk mestringstro, indre politisk mestringstro og intensjonen om å stemme ved valg når man er voksen (Martens & Gainous, 2013, s. 962). Indre politisk mestringstro skilte seg vesentlig ut fra de tre andre demokratiske ferdighetene ved at det kun var åpent klasseromsklima og aktiv læring (*active learning*) som hadde en positiv effekt på den indre politiske mestringstroen (Martens & Gainous, 2013, s. 967). Martens og Gainous (2013, s. 967) argumenterer for at aktiv læring har en positiv effekt på indre politisk mestringstro, fordi denne læremåten inkluderer flere elevaktive aktiviteter som rollespill, klasseromsdebatter, forskningsprosjekter og brevskrivning. De argumenterer for at den elevaktive tilnærmingen til læringen styrker den indre politiske mestringstroen fordi den gir elevene erfaring med atferd og ferdigheter som kreves for å være en aktiv medborger. Denne erfaringen kan være med å styrke selvtilliten til elevene og gi dem en følelse av selvtillit (Martens & Gainous, 2013, s. 967). Et annet viktig funn i studien var at et åpent klasseromsklima ikke bare var den undervisningsmetoden som best styrket de demokratiske ferdighetene, men også at et åpent klasseromsklima styrket effekten av de andre undervisningsmetodene når de ble brukt sammen (Martens & Gainous, 2013, s. 972).

Erin B. Godfrey og Justina K. Grayman (2014) har også funnet en sammenheng mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. I studien deres fant de at åpnere klasseromsklima hadde en sammenheng med høyere politisk mestringstro (Godfrey & Grayman, 2014, s. 1810). Et annet funn i studien deres viste at åpent klasseromsklima hadde ulik sammenheng med elevenes '*school efficacy*' (troen på at om elevene jobber sammen på skolen, så kan de skape en endring) avhengig av om elevene hadde majoritet- eller minoritetsbakgrunn. Funnene viste at åpent klasseromsklima ikke økte elever med majoritetsbakgrunns '*school efficacy*', mens elever med minoritetsbakgrunn opplevde enn høyere '*school efficacy*' sammenlignet med de som hadde et mindre åpent klasseromsklima (Godfrey & Grayman, 2014, s. 1811).

Det finnes dog studier som viser en negativ sammenheng mellom et åpent klasseromsklima og politisk mestringstro. I Ehman (1980, s. 264) undersøkelser av endringer i politiske holdninger fant han at jo mer åpent klasseromsklimaet var, jo lavere ble elevenes politiske selvtillit (*political confidence*). Politisk selvtillit er sammenlignbart med politisk mestringstro, men er et mer generelt konsept (Ehman, 1980, s. 256). Studien viste likevel at et åpent klasseromsklima hadde positive effekter på de andre variablene som ble undersøkt, og at et åpnere klasseromsklima hadde en positiv effekt på elevenes tillit til mennesker, sosial integrasjon og politisk interesse (Ehman, 1980, s. 264). Det er viktig å poengtere at dette er en eldre studie, og at variabelen som ble undersøkt ikke er helt tilsvarende politisk mestringstro.

I denne oppgaven skal jeg undersøke sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. Jeg har redegjort for at det finnes studier som har undersøkt denne sammenhengen tidligere, men ikke i en norsk kontekst. På denne måten kan min studie bidra til å fylle et hull i den allerede eksisterende empiriske forskningen, samt etterprøve funnene som er gjort i de internasjonale studiene.

3. Data og metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for min metodiske fremgangsmåte og diskutere hvilke utfordringer jeg har tatt stilling til underveis. Først skal jeg beskrive forskningsdesignet mitt, før jeg gir en beskrivelse av dataene jeg har benyttet meg av i analysen. Deretter vil jeg beskrive variablene som er brukt i analysen. Til slutt skal jeg gjennomgå analysemetodene mine og drøfte etiske utfordringer med prosjektet mitt.

3.1. Forskningsdesign

I denne studien undersøker jeg hvilke faktorer som kan ha sammenheng med elevers politiske mestringstro. Problemstillingen for oppgaven lyder: *Hva er sammenhengen mellom et åpent klasseromsklima og politisk mestringstro hos niendeklassinger i Norge?* For å svare på denne problemstillingen valgte jeg å bruke et kvantitativt forskningsdesign. Oppsummert kan man si at kvantitativ forskning gjør tre ting: den konseptualiserer virkeligheten i form av variabler, den måler disse variablene og den studerer forholdet mellom disse variablene (Punch & Oancea referert i Jopling, 2019, s. 56). Kvantitativ metode egner seg dermed om man ønsker å si noe om forholdet mellom to eller flere variabler. Dataene i analysen min er innhentet gjennom en spørreundersøkelse. Dette er en form for et ikke-eksperiment, som innebærer at man ikke undersøker årsakssammenhenger, men korrelasjoner mellom variabler (Jopling, 2019, s. 59). Dataene jeg har analysert er hentet fra den norske delen av ICCS-undersøkelsen (*International Civic and Citizenship Education Study*) fra 2016. For å besvare problemstillingen min, har jeg gjennomført fem ulike regresjonsanalyser som belyser sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima.

Fordelen med å bruke et kvantitativt forskningsdesign for å svare på problemstillingen min, er at jeg kan bruke et større utvalg som igjen gir meg mulighet til å kunne generalisere funnene mine. Dataene er innhentet gjennom flere spørreskjema, og spørsmålene er lukket med gitte svaralternativer. Dette er en fordel når jeg ønsker å si noe om sammenhengen mellom to fenomener, fordi jeg er sikret at alle enhetene i analysen har svart på samme spørsmål om faktorene jeg er interessert i å undersøke. Det som derimot er en begrensning ved å benytte seg av et kvantitativt design for å svare på denne typen problemstilling, er at jeg ikke kan være sikker på at elevene har forstått alle spørsmålene de har svart på, og jeg har heller ikke mulighet til å la elevene utdype seg om variabler som er relevante for min studie. En annen begrensning er at jeg benytter meg av sekundærdata, og jeg må dermed forholde meg til dataene som allerede

er samlet inn. Dette kan føre til at jeg ikke har tilgang på informasjon om faktorer som kunne vært interessante å ta i betraktning.

3.2. Data

ICCS-undersøkelsen er en internasjonal spørreundersøkelse som gjennomføres i en rekke land. Det har blitt gjennomført to ICCS-undersøkelser, i henholdsvis 2009 og 2016. I denne oppgaven vil jeg benytte meg av dataene som ble innsamlet i 2016, da disse er de nyeste tilgjengelige dataene. I 2016 var det 24 land som gjennomførte undersøkelsen. Datamaterialet gir mulighet til å skille mellom ulike nivåer, ved at man kan se på dataene på skolenivå, skoleklassenivå og elevnivå. Denne muligheten drar jeg nytte av i en av fasteffektanalysene jeg har gjennomført i studien min. Regresjonsanalyser med faste effekter lar deg kontrollere for faste, uobserverte faktorer innad i en skoleklasse (se kapittel 3.5.2 for en utfyllende forklaring av metoden). Formålet med ICCS-undersøkelsen er «å kartlegge hvordan unge mennesker er forberedt på å ta opp rollen som demokratisk bevisste og engasjerte medborgere i samfunnet» (Svagård & Huang, 2017, s. 7). Studien bygger på fire forskjellige datakilder: en kunnskapstest, et spørreskjema til elevene, et spørreskjema til lærere og et spørreskjema til skolens ledelse. Hensikten med undersøkelsen er å kartlegge hvordan elever «kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn» (Huang et al., 2017, s. 11). Den norske ICCS-undersøkelsen ble i 2016 gjennomført av Seksjon for ungdomsforskning ved NOVA, Høyskolen i Oslo og Akershus (Huang et al., 2017, s. 3).

I oppgaven min benytter jeg meg av dataene samlet inn fra spørreskjemaet til elevene og resultatene fra kunnskapstesten. Spørreskjemaet inkluderte spørsmål knyttet til elevenes holdninger til demokrati, medborgerskap og samfunnspolitiske deltakelse, men også til rapportert atferd (Huang et al., 2017, s. 25). Spørreskjemaet er delt inn i et internasjonalt spørreskjema og et europeisk spørreskjema som kun ble utdelt til elevene i Europa (Svagård & Huang, 2017, s. 17). Variablene i min analyse bygger på spørsmål fra det internasjonale spørreskjemaet.

3.3. Utvalg

En populasjon er en gruppe mennesker man ønsker å si noe om. Det er utfordrende å undersøke en hel populasjon av både praktiske og økonomiske årsaker, og det er derfor vanlig å undersøke et utvalg av populasjonen i stedet for hele populasjonen (Skog, 1998, s. 98). Populasjonen den

norske ICCS-undersøkelsen ønsker å si noe om, er niendeklassinger i Norge (Svagård & Huang, 2017, s. 12). En utfordring man møter på når man bruker et utvalg av populasjonen, er hvorvidt utvalget er representativt for populasjonen man undersøker. At et utvalg er representativt for populasjonen, innebærer at resultatene man får fra undersøkelsen av utvalget er tilnærmet likt resultatet man ville fått om man undersøkte hele populasjonen (Hellevik, 2002, s. 114). En måte å sikre representative utvalg på, er gjennom sannsynlighetsutvalg. I metodenotatet skrevet av Svagård og Huang (2017), som hadde ansvar for den norske datainnsamlingen, skriver de at de i den norske delen av ICCS-undersøkelsen benyttet seg av et sannsynlighetsutvalg med to trinn. Først ble det gjennomført en geografisk stratifisert utvelgelse for å ivareta utvalgets representativitet. Dette innebærer at skolene ble sortert i ulike strata basert på størrelse og geografisk inndeling, og at skolene ble valgt tilfeldig fra denne inndelingen. Deretter ble skolene trukket tilfeldig fra hvert stratum for å sikre et mest mulig representativt utvalg av skoler, og i forlengelse elever (Huang et al., 2017, s. 23). Det ble valgt ut to klasser på niendetrinn fra hver skole som deltok i Norge. Utvalget for den norske delen av ICCS-undersøkelsen i 2016 besto av elever fra 148 skoler fordelt over hele landet. Utvalget er på 6271 elever, og det var omtrent like mange jenter og gutter som deltok. Den estimerte svarprosenten for elevene var 93,7% (Svagård & Huang, 2017, s. 25). Utvalget for den norske delen ICCS-undersøkelsen er representativt for elever i niendeklasse i Norge, men en begrensning med dataene er imidlertid at utvalget ikke er representativt for nyankomne innvandrere eller elever med alvorlige fysiske eller psykiske funksjonsnedsettelse, da disse ble ekskludert fra undersøkelsene (Svagård & Huang, 2017, s. 12).

3.4. Operasjonalisering av variabler

I det følgende skal jeg gjennomgå hvordan jeg har operasjonalisert alle variablene som blir brukt i analysene mine. For hver variabel vil jeg gjøre rede for hvilket spørsmål som ble stilt til elevene i det internasjonale spørreskjemaet, hvilke item som hørte til spørsmål og svaralternativene. Jeg kommer også til å gjennomgå hvordan variablene har blitt kodet i min analyse, hvilke eventuelle svakheter det er med kodingen og jeg kommer til å gi en kort begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å inkludere variablene i analysen.

3.4.1. Avhengig variabel

Den avhengige variabelen, også kalt utfallsvariabelen, er variabelen som viser et bestemt utfall eller fenomen man ønsker å undersøke. I denne studien er *politisk mestringstro* den avhengige

variabelen. Variabelen bygger på spørsmål nr. 29 i det internasjonale elevspørreskjemaet fra ICCS-undersøkelsen, og spørsmålet som ble stilt var «Hvor godt tror du at du vil mestre følgende aktiviteter?». De syv itemene som utgjør variabelen er:

1. Å diskutere en avisartikkel om en konflikt mellom land
2. Å argumenterer for ditt syn på et politisk spørsmål eller et samfunns spørsmål som det er uenighet om
3. Å stille opp som kandidat til elevråd
4. Å organisere en gruppe elever for å få til forandringer på skolen
5. Å skrive et leserbrev til en avis, hvor du gjør rede for ditt syn på et aktuelt spørsmål
6. Å følge med på en fjernsynsdebatt om et spørsmål det er uenighet om
7. Å holde en presentasjon foran elevene i gruppen eller klassen din om et samfunns spørsmål eller politisk spørsmål.

Disse syv itemene ble slått sammen til en skala. Variablenes reliabilitet ble sjekket ved hjelp av Cronbachs alfa. Cronbachs alfa er et mål variabelens på indre konsistens, nemlig i hvilken grad itemene som utgjør variabelen måler samme fenomen (Ringdal, 2013, s. 357). Den er et tall mellom 0 og 1, og en koeffisient som er 0.7 eller høyere ansees som tilfredsstillende (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017, s. 282). Cronbachs alfa for *politisk mestringstro* er 0.8685 som ligger godt over verdien som ansees som tilfredsstillende (jf. kapittel 3.6). Jeg kan derfor konkludere med at itemene i skalaen måler det samme fenomenet.

Elevene kunne velge mellom fire svaralternativer: svært godt, ganske godt, ikke spesielt godt og ikke i det hele tatt. Jeg har kodet variabelen slik at lave verdier tilsvarer en lavere politisk mestringstro, mens høye verdier tilsvarer en høyere politisk mestringstro. Variabelen er kodet slik at verdi 0 tilsvarer «ikke i det hele tatt», 1 tilsvarer «ikke spesielt godt», 2 tilsvarer «ganske godt» og 3 tilsvarer «svært godt». I ICCS-undersøkelsen er det elevene som selv rapporterer i hvilken grad de tror de mestrer de ulike aktivitetene det spørres om. Dette gjør at variabelen min bygger på selvrapporterte verdier. Med andre ord viser den elevenes selvrapporterte mestringstro.

Jeg har valgt å bruke samme operasjonalisering av politisk mestringstro som Guro Ødegård og Vegard Svagård bruker i sine undersøkelser av dataene fra den norske delen av ICCS-

undersøkelsen (se Ødegård & Svagård, 2018). Som nevnt i teorikapittelet skiller man mellom ytre og indre politisk mestringstro, hvor førstnevnte handler om i hvilken grad man tror at ens handlinger kan påvirke politiske utfall, mens sistnevnte handler om ens opplevde kompetanse når det gjelder å forstå og handle i den politiske sfæren. Itemene som brukes for å måle politisk mestringstro i denne undersøkelsen kan sies å ha et fokus på den indre politiske mestringstroen, da de i stor grad fokuserer på elevenes opplevde mestring av politiske handlinger. Item fire, «å organisere en gruppe elever for å få til forandringer på skolen», skiller seg noe fra resten av itemene. Man kan argumentere for at dette itemet handler om ytre politisk mestringstro, da det fokuserer på i hvilken grad elevene mestrer «å få til forandringer på skolen» og dermed har et tydelig fokus på påvirkningskraft. På en annen side kan man si at det også fungerer som et mål på ytre politisk mestringstro da det ber eleven vurdere om de vil mestre en politisk handling, nemlig «å organisere en gruppe elever for å få til forandring». Det er likevel tydelig at det er den indre politiske mestringstroen som måles med denne operasjonaliseringen. Når jeg refererer til politisk mestringstro i relasjon til funnene mine videre i oppgaven, vil jeg derfor mene indre politisk mestringstro.

3.4.2. *Uavhengig variabel*

Åpent klasseromsklima er oppgavens uavhengige variabel, også kalt forklaringsvariabel. Den uavhengige variabelen er variabelen man ønsker å undersøke virkningen av. I denne studien søker jeg med andre ord å svare på virkningen åpent klasseromsklima har på elevenes politiske mestringstro. Åpent klasseromsklima ble målt med spørsmålet «Hvor ofte skjer følgende når det diskuteres politikk og samfunnsspørsmål i undervisningen?». Itemene besto av:

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

Disse seks itemene ble slått sammen til en skala. Koeffisienten for Cronbachs alfa er 0.8310 som ansees som et tilfredsstillende tall, og jeg kan derfor konkludere med at variabelen måler

samme fenomen. Elevene kunne krysse av for fire svaralternativer: aldri, sjelden, av og til eller ofte. Variabelen er kodet slik at verdi 1 tilsvarer «aldri», 2 tilsvarer «sjelden», 3 tilsvarer «av og til» og 4 tilsvarer «ofte».

Det er viktig å poengtere at variabelen speiler elevenes opplevelse av klasseromsklimaet. Det er mulig at elevene over- eller underrapporterer visse hendelser. Dette kan føre til større feilmarginer i regresjonsanalysene. Det er ikke nødvendigvis en ulempe at åpent klasseromsklima er selvrapportert, da man både kan se hvordan den enkelte elev oppfatter klasseklimaet, og hvordan deres individuelle opplevelse henger sammen med politisk mestringstro.

3.4.3. Kontrollvariabler

I denne studien har jeg inkludert en rekke kontrollvariabler i regresjonsanalysene. Kontrollvariabler skiller seg fra uavhengige variabler ved at de ikke behandles som en forklaring på den avhengige variabelen, men heller inkluderes for å sørge for at sammenhengen mellom den avhengige og den uavhengige variabelen ikke er spuriøs. Med en spuriøs sammenheng mener man at den tilsynelatende sammenhengen mellom to variabler skyldes en tredje, utelatt variabel. Ved å inkludere kontrollvariabler i regresjonsanalysen kan man utelukke at sammenhengen mellom den avhengige og den uavhengige variabelen skyldes disse variablene. I denne studien inkluderer jeg åtte kontrollvariabler for å utelukke at sammenhengen jeg finner mellom elevenes politiske mestringstro og åpent klasseromsklima skyldes disse faktorene. Videre gjennomgår jeg hva kontrollvariablene er og hvordan de er kodet.

Foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå ble målt gjennom spørsmålene «Hva er den høyeste utdanningen moren din (eventuelt annen kvinnelig foresatt) har fullført?» og «Hva er den høyeste utdanningen faren din (eventuelt annen mannlig foresatt) har fullført?». Svaralternativene var:

1. Høyskole eller universitet
2. Fagskole, bransjeutdanning eller annen yrkesrettet videreutdanning etter videregående skole
3. Videregående skole (studieforberedende/yrkesfag)
4. Ungdomsskole
5. H*n fullførte ikke ungdomsskolen

Svaralternativene speiler nivåene i The International Standard Classification of Education (ISCED) (Schulz & Carstens, et al., 2018, s. 37). Det er viktig å poengtere at det er elevene selv som rapporterer foreldrenes utdanningsnivå, og det er mye mulig at elevene ikke har helt oversikt over hvilken utdanning foreldrene har eller at de rapporterer feil.

I min analyse har jeg slått sammen noen av kategoriene siden det var så få observasjoner i hver kategori at svarene stort sett ikke var statistisk signifikante. Jeg har slått sammen svaralternativ 4 og 5, og kalt kategorien «ungdomsskole», videregående skole forblir en egen kategori, svaralternativ 1 og 2 slås sammen til kategorien «høyere utdanning». Kodingen gir et mindre nyansert overblikk over sammenhengen mellom politisk mestringstro og foreldres høyeste oppnådde utdanning, men siden variabelen ikke er hovedinteressen i studien anså jeg det som en tilfredsstillende inndeling.

Foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå brukes ofte som et mål på sosioøkonomisk bakgrunn (Lien et al., 2001, s. 731). Jeg har valgt å ta med foreldres høyeste utdanningsnivå som en variabel i analysen, fordi det finnes en rekke studier som viser sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og politisk mestringstro (Murphy 2011; Perliger et al., 2006; Schulz, 2005; Verba, Schlozman, & Brady, 1995). Studiene viser at elever med en høyere sosioøkonomisk bakgrunn har en høyere politisk mestringstro. Andre studier (Beaumont, 2011; Sohl & Arensmeier, 2015) peker på at skolen kan ha en utjevne funksjon på disse sosiale forskjellene, og at skolen kan bidra til å styrke elevenes politiske mestringstro.

Kjønn ble målt med spørsmålet «Er du jente eller gutt?», hvor elevene kunne krysse av for alternativene «jente» eller «gutt». Variabelen er kodet slik at verdi 0 tilsvarer kategorien «gutt» og verdi 1 tilsvarer kategorien «jente». Kjønnforskjeller har vært fremtredende i flere undersøkelser av politisk mestringstro, og flere studier viser at gutter i gjennomsnitt har høyere politisk mestringstro enn jenter (Arens & Watermann, 2017; Levy, 2013; Levy & Akiva, 2019; Schulz, 2005; Solhaug, 2006). Jeg inkluderer derfor kjønn som en kontrollvariabel i regresjonsanalysene mine for å sikre meg om at forskjellene i politisk mestringstro ikke skyldes kjønn.

Innvandrerbakgrunn ble målt med spørsmålet «I hvilket land ble du og foreldrene dine født i?». Spørsmålet hadde fire items:

1. Norge
2. Et annet land i Norden (Sverige, Danmark, Finland, Island)
3. Et annet land i Europa
4. Et land utenfor Europa

Elevene krysset av for seg selv, mor (eventuelt annen kvinnelig foresatt) og far (eventuelt annen mannlig foresatt). Variabelen jeg har brukt i analysen min har tre kategorier: «minst en forelder er født i landet», «elev født i landet, men foreldre født i et annet land» og «elev og foreldre født i et annet land». I tabellene som presenteres i kapittel 4.1 og 4.2 har jeg valgt å kalle kategoriene for norskfødt (minst en forelder født i landet, norskfødt med innvandrerforeldre (elev født i landet, men foreldre født i et annet land) og innvandrer (elev og foreldre født i et annet land). Disse begrepene er i tråd med de som brukes av Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2019).

Innvandrerbakgrunn har blitt inkludert som kontrollvariabel fordi variabelen har vist seg å ha en sammenheng med andre variabler i ICCS-datamaterialet. Resultatene fra den norske ICCS-rapporten fra 2016 viser blant annet at elever med innvandrerbakgrunn skårer dårligere på demokratiforståelse enn majoritetspråklige elever, men forskjellen har blitt mindre siden ICCS-undersøkelsen i 2009 (Huang et al., 2017, s. 8).

En svakhet med min koding av variabelen er at jeg ikke skiller mellom landbakgrunnen for elevene med innvandrerbakgrunn. Fekjær (2007, s. 381) fant i sine undersøkelser at det var forskjeller i oppnådd utdanningsnivå mellom de undersøkte minoritetsgruppene, selv etter at man kontrollerte for sosioøkonomisk bakgrunn. Hun påpeker at det er store utdanningsforskjeller mellom minoritetsgrupper, men at man mangler kunnskap om hvorfor. Det kan derfor være uheldig å behandle alle elever med innvandrerbakgrunn som en gruppe fordi de kommer fra ulike land og dette kan ha betydning for tilegnelsen av politisk mestringstro. Jeg har allikevel valgt å beholde variabelen slik den er, da innvandrerbakgrunn skal være en kontrollvariabel og ikke er studiens hovedinteresse.

Elevenes demokratiundervisning ble målt med spørsmålet «Hvor mye har du lært om følgende emner på skolen?». Spørsmålet hadde syv items:

1. Hvordan innbyggerne kan stemme ved lokale og nasjonale valg
2. Hvordan man vedtar og endrer lover i Norge

3. Hvordan man kan ta vare på miljøet (f.eks. ved å spare strøm eller resirkulere)
4. Hvordan man kan bidra til å løse problemer i lokalsamfunnet
5. Hvordan innbyggernes rettigheter blir beskyttet i Norge
6. Politiske spørsmål og hendelser i andre land
7. Hvordan økonomien fungerer

Disse syv itemene ble slått sammen til en skala. Koeffisienten for Cronbachs alfa er 0.829 som ansees som et tilfredsstillende tall, og jeg kan derfor konkludere med at variabelen måler samme fenomen. Svaralternativene var: mye, en del, litt eller ingenting. Variabelen er kodet slik at verdi 0 tilsvarer «ingenting», 1 tilsvarer «litt», 2 tilsvarer «en del» og 3 tilsvarer «mye». I den norske rapporten fra ICCS-undersøkelsen i 2016 fant de at norske elever rapporterte at de hadde lært relativt lite om demokrati- og samfunnspolitiske spørsmål sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet, på tross av at de norske elevene skårer bedre på kunnskapstesten enn det internasjonale gjennomsnittet (Huang et al., 2017, s. 136–137). Dette er et noe underlig funn, og kan tyde på at elevene muligens underrapporterer hva de har lært om disse temaene på skolen. Dette er verdt å merke seg for mine analyser også, da en underrapportering kan føre til større feilmarginer i analysene.

Demokratiundervisning inkluderes som en kontrollvariabel i regresjonsanalysene fordi Levy (2013, s. 368) peker på at elever som har kunnskap om politikk og samfunnsspørsmål har en større sannsynlighet for å tro at de kan adressere disse spørsmålene på en effektiv måte. Solhaug (2006, s. 274) argumenterer også for at demokratikunnskap danner et viktig grunnlag for å vurdere egne ferdigheter.

Resultat fra kunnskapstesten måles gjennom den individuelle kunnskapstesten elevene gjennomførte. Måten resultatet på variabelen er mål av NOVA er komplisert¹, og jeg vil her forsøke å gi en enkel forklaring. Spørsmålene i kunnskapstesten skal måle både elevenes 'faktakunnskaper' om samfunnet, demokratiske prinsipper og deltagelse og i hvilken grad elevene får til å overføre og anvende kunnskapen i nye situasjoner. Kunnskapstesten besto av 88 spørsmål totalt, hvor ni av dem var åpne spørsmål og resten var flervalgsspørsmål (Huang et al., 2017, s. 29). Disse 88 oppgavene ble delt inn i åtte oppgavehefter, og hver elev fikk tildelt en

¹ Se brukerguiden til IEA (Köhler et al., 2018) eller den tekniske rapporten fra IEA (Schulz & Carstens, et al., 2018) for en inngående forklaring på hvordan resultatet på kunnskapstesten er estimert.

av disse åtte oppgaveheftene (Köhler et al., 2018, s. 18). Hver elev gjennomførte med andre ord bare deler av hele testen, og IEA har utviklet en skala som estimerer hvilken poengsum eleven ville fått på hele testen (Schulz & Ainley, et al., 2018, s. 44–45).

Estimatene av poengsummene kalles «plausible values». Plausible values bør ikke brukes på individnivå, men heller som et estimat på populasjonsnivå (OECD, 2009, s. 94–95). IEA har utviklet et analyseprogram som skal vekte variablene slik at det skal være mulig å bruke på individnivå. Jeg bruker imidlertid ikke dette programmet da det er tilpasset dataprogrammet SPSS, og jeg bruker Stata. Ved å ikke bruke dette programmet vil jeg ha noe høyere feilmarginer i analysene mine, men siden resultatene fra kunnskapstesten kun inkluderes som en kontrollvariabel har jeg ansett det som en tilfredsstillende løsning.

Jeg har valgt å inkludere resultatene fra kunnskapstesten som en kontrollvariabel i analysen, for i likhet med demokratiundervisning gir denne variabelen et mål på elevenes demokratikunnskap.

Politisk diskusjon ble målt med spørsmålet «Hvor ofte deltar du i aktivitetene nedenfor, utenfor skoletiden?».² Itemene var:

1. Snakker med en eller begge foreldrene dine om samfunnsspørsmål eller politikk
2. Ser på TV for å holde deg orientert om norske eller internasjonale nyheter
3. Leser aviser for å holde deg orientert om norske eller internasjonale nyheter
4. Snakker med venner om politikk eller samfunnsspørsmål
5. Snakker med en eller begge foreldrene dine om hva som skjer i andre land
6. Snakker med venner om det som skjer i andre land
7. Bruker internett til å finne informasjon om politikk eller samfunnsspørsmål
8. Legger ut en kommentar eller et bilde på internett eller sosiale medier om politikk eller samfunnsspørsmål
9. Deler eller kommenterer en annen persons innlegg på internett om politikk eller samfunnsspørsmål

² Understreket i spørreskjemaet.

Disse ni itemene ble slått sammen til en skala. Koeffisienten for Cronbachs alfa er 0.816 som ansees som en tilfredsstillende verdi, og jeg kan dermed konkludere med at variabelen måler samme fenomen. Svaralternativene var: aldri eller nesten aldri, månedlig (minst én gang hver måned), ukentlig (minst én gang hver uke), daglig eller nesten daglig. Variabelen er kodet slik at 1 tilsvarer «aldri eller nesten aldri», 2 tilsvarer «månedlig (minst én gang hver måned)», 3 tilsvarer «minst én gang hver uke» og 4 tilsvarer «daglig eller nesten daglig». Det er viktig å påpeke at dette er elevenes selvrapporterte nivåer av politiske diskusjoner. Det er mulig at elevene overvurderer eller undervurderer hvor ofte de gjør disse aktivitetene utenom skoletid, noe som kan føre til en større feilmargin i regresjonsanalysene.

Jeg har valgt å inkludere politiske diskusjoner som en kontrollvariabel fordi både Bandura (1977) og Beaumont (2010) trekker frem at erfaringer med å mestre ulike aktiviteter og oppgaver er en god kilde til å bygge sterke mestringstro. Itemene i variabelen speiler ulike politiske aktiviteter, og det er grunn til å tro at elevene som har mye erfaring med disse aktivitetene vil ha en større mestringstro tilknyttet aktivitetene.

Organisasjonserfaring ble målt med spørsmålet «Har du noen gang vært med på aktiviteter i noen av disse organisasjonene, klubbene eller gruppene?». Itemene som ble inkludert i operasjonaliseringen var:

1. en politisk ungdomsorganisasjon
2. en miljøorganisasjon eller miljøgruppe
3. en menneskerettsorganisasjon
4. en frivillig gruppe som gjør noe positivt for lokalsamfunnet
5. en organisasjon som samler inn penger til et veldedig og godt formål
6. en gruppe unge mennesker som kjemper for en bestemt sak
7. en dyrevernsorganisasjon eller en gruppe som arbeider for dyrs rettigheter

I spørreskjemaet som ble utdelt til elevene var det inkludert to item til som jeg har valgt å ikke ta med i operasjonaliseringen av organisasjonserfaring. Itemene som ble ekskludert fra min operasjonalisering var «en religiøs organisasjon eller gruppe» og «en ungdomsforening (f.eks. speideren, 4H, Røde Kors Ungdom)». Jeg valgte unnlate disse itemene fordi de ikke like tydelig henger sammen med det jeg ønsket å måle, som var elevenes erfaringer med samfunnspolitisk

deltagelse. Denne operasjonaliseringen er også i tråd med operasjonaliseringen av samfunns-politisk deltagelse som er gjort i den norske ICCS-rapporten (Huang et al., 2017, s. 86). Jeg har valgt å inkludere organisasjonserfaring som en kontrollvariabel i analysen fordi organisasjonserfaring, i likhet med politisk diskusjoner, kan knyttes til Banduras (1977) begrep om mestringserfaringer. Beaumonts (2011, s. 217) peker på at elever som er i et politisk aktivt miljø får erfaring med å delta i demokratiske prosesser samtidig som de har et støttende nettverk rundt seg, og dette legger til rette for å styrke elevenes politiske mestringstro.

Disse syv itemene ble slått sammen til en skala. Koeffisienten for Cronbachs alfa er 0.673 som er en noe lav verdi. En lavere verdi indikerer at itemene i skalaen ikke er like relatert. I dette tilfellet er verdien relativt nær den tilfredsstillende verdien som er 0.7 eller høyere. Denne operasjonaliseringen brukes også i den norske ICCS-rapporten fra 2017, og jeg anser derfor operasjonaliseringen som tilstrekkelig for dette formålet. Svaralternativene var: Ja, i løpet av de siste tolv månedene; Ja, men det er mer enn et år siden; Nei, det har jeg aldri vært. Variabelen er kodet slik at 0 tilsvarer «Nei, det har jeg aldri vært», 2 tilsvarer «Ja, men det er mer enn et år siden» og 3 tilsvarer «Ja, i løpet av de siste tolv månedene».

Politisk interesse ble målt med spørsmålet «Hvor interessert er du og forelderen/foreldrene din(e) i politikk og samfunnsspørsmål?». Svaralternativene var: svært interessert, ganske interessert, ikke særlig interessert og ikke interessert i det hele tatt. Variabelen er kodet slik at 0 tilsvarer «ikke interessert i det hele tatt», 1 tilsvarer «ikke særlig interessert», 2 tilsvarer «ganske interessert» og 3 tilsvarer «svært interessert». Elevene krysset av for seg selv, mor (eller annen kvinnelig foresatt) og far (eller annen mannlige foresatt). Jeg benytter meg av kun av svarene som gjelder elevene.

Jeg har valgt å bruke politisk interesse som en kontrollvariabel da det er sannsynlig at interesse er noe som kan påvirke om man føler seg kompetent til å handle politisk. Jan W. van Deth og Martin Elff (2004, s. 478) argumenterer for at politisk interesse er viktig fordi uten interessen ville ikke medborgere vært klar over de politiske prosessene som foregikk rundt dem og de ville heller ikke hatt mulighet til å bidra i kollektive beslutninger. Denne sammenhengen trekkes også frem i Levy og Akivas (2019, s. 1051) artikkel der de peker på at en høy politisk interesse og høy politisk mestringstro øker sannsynligheten for å delta i politiske aktiviteter, og at disse to faktorene er gjensidig støttende.

Jeg har gruppert sammen kontrollvariablene slik de introduseres i samme modell i regresjonsanalysene. Foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå, kjønn og innvandrerbakgrunn er gruppert sammen under navnet «bakgrunnsvariablene». Demokratiundervisning og resultat fra kunnskapstesten grupperes under navnet «kunnskapsvariablene». Politisk diskusjon, organisasjonserfaring og politisk interesse er gruppert sammen under navnet «erfaringsvariablene». Jeg har laget disse grupperingene slik at det skal være enklere å forstå hvilke variabler som introduseres i de ulike regresjonsmodellene.

3.5. Analysemetoder

I det følgende skal jeg redegjøre for analysemetodene jeg har brukt i min studie. Jeg vil gi en kort innføring i hva analysemetodene innebærer, og jeg vil diskutere styrker og svakheter med analysemetodene.

3.5.1. Multippel regresjonsanalyse og kontrollvariabelmetoden

Den første regresjonsanalysen jeg gjennomførte var en bivariat lineær regresjonsanalyse. En bivariat lineær regresjonsanalyse er en statistisk teknikk som benyttes for å undersøke sammenhengen mellom en avhengig variabel og en uavhengig variabel (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017, s. 46). Den bivariante regresjonsanalysen viser oss hvor mye den avhengige variabelen øker eller synker når den uavhengige variabelen øker med en enhet (Gordon, 2015, s. 110). Med andre ord kan man se hvor mye elevenes politiske mestringstro øker eller synker når verdien på åpent klasseromsklimaet øker med 1. En begrensning med å bruke en bivariat regresjonsmodell, er at man bare kan se på sammenhengen mellom to variabler, mens en variabel ofte blir påvirket av flere andre faktorer på en gang (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017, s. 67).

Multippel regresjon er en regresjonsteknikk som lar en se på sammenhengen mellom en avhengig variabel og to eller flere uavhengige variabler (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017, s. 68). Grunnen til at man ønsker å inkludere flere uavhengige variabler er både at en uavhengig variabel som regel blir påvirket av mange faktorer, men også at man kontrollerer for disse relevante faktorene (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017, s. 68). Variabler som både påvirker forklarings- og utfallsvariabelen blir kalt konfunderende eller bakenforliggende variabler. Disse kan være med på å forstyrre sammenhengen mellom utfalls- og forklaringsvariabelen, og gi oss et feilaktig inntrykk av korrelasjonen mellom variablene. Hvis de bakenforliggende variablene

er årsaken til sammenhengen mellom den avhengige og uavhengige variabelen, vil sammenhengen være spuriøs (Solbakken, 2019, s. 298–210). En måte å møte denne utfordringen på, er ved å bruke kontrollvariabelmetoden. Kontrollvariabelmetoden innebærer at man inkluderer flere variabler i analysen som man mistenker kan ha en sammenheng med enten den avhengige eller den uavhengige variabelen, eller begge to. Man forsøker å løse seleksjonsproblemet til den uavhengige variabelen, ved å gjøre enhetene så like som mulig gitt kontrollvariabelen (Skog, 1998, s. 38–39). I min analyse er kjønn en av kontrollvariablene som inkluderes. Det jeg gjør når jeg kontrollerer for kjønn, er at jeg kun sammenligner sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima mellom de som har samme verdi på kjønnsvariabelen, noe som betyr at jeg sammenligner jenter med jenter og gutter med gutter. Dette gjør at jeg kan utelukke at endringer i sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima egentlig skyldes at det er kjønnsforskjeller. Kontrollvariabelen er en metode som hjelper oss på vei til å gjøre en kausal fortolkning av sammenhengene mellom variablene, men svarene man får er ikke udiskuterbare. Svakheten med kontrollvariabelmetoden er at man ikke kan være sikker på at man har inkludert alle relevante kontrollvariabler, og man kan dermed ikke utelukke alle alternative forklaringer på sammenhengen (Gordon, 2015, s. 398).

3.5.2. Fasteffektmodell på skoleklassenivå

Som nevnt er det en begrensning med kontrollvariabelmetoden at man kun kan kontrollere for de bakenforliggende variablene som observeres og som inkluderes i modellen. Jeg har derfor også gjennomført to regresjonsanalyser med faste effekter. Fasteffektmodellen gjør det mulig å kontrollere for variabler som ikke er målt eller ikke kan måles. Det kan være grunn til å tro at bakenforliggende variabler, som hvilke medelever og lærer man har eller hvordan den sosioøkonomiske sammensetningen på skolen er, påvirker hvordan elevene opplever klasseromsklimaet. Dermed vil en fasteffektmodell være hensiktsmessig å bruke, for å fjerne konfunderingsproblemer fra variabler som uobserverte.

Fasteffektmodellen kontrollerer for uobserverte og uobserverbare variabler ved at man bruker individene i undersøkelsen som sin egen kontrollgruppe (Allison, 2011, s. 2). Når man bruker en fasteffektmodell sammenligner man kun endringene i verdiene innad i et individs forklaringsvariabel, slik at ikke individuelle egenskaper ved individet påvirker forklaringsvariabelen (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017, s. 242). I min studie har jeg ikke gjennomført

fasteffektmodellen på individnivå, men heller på skoleklassenivå. Dette innebærer at jeg i min studie kontrollerer for både observerbare og uobserverbare egenskaper innad i skoleklassene. Med andre ord tar analysen min høyde for at elevene går i en bestemt skoleklasse, på en bestemt skole.

3.6. Reliabilitet og validitet

For å sikre studiens kvalitet har jeg tatt hensyn til studiens reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om kvaliteten i datainnsamlingen, med andre ord hvorvidt måleinstrumentene er gode, konsistente og at man får samme resultat om man gjentar studien (Johnson, 2013, s. 279). I denne studien har jeg benyttet meg av sekundærdata, og jeg har derfor ikke hatt mulighet til å påvirke reliabiliteten i datainnsamlingen. Dataene fremstår som reliable fordi datainnsamlingen er godt dokumentert av NOVA, som gjennomførte datainnsamlingen (se Svagård & Huang, 2017). Det ble gjort flere grep i datainnsamlingen som sikret dataenes reliabilitet. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) har det overordnede ansvaret for ICCS-undersøkelsen, og har utviklet retningslinjer for hvordan de nasjonale forskergruppene skal gjennomføre datainnsamlingen (Schultz et. al., 2017, s. 6). Dette sikrer at dataene samles inn på samme måte, og at de kan sammenlignes. NOVAs oversettelse av spørreskjemaene gjennomgikk også tre runder med godkjenninger, og de ble kontrollert av IEA (Svagård & Huang, 2017, s. 17). Det ble også sendt ut en nasjonal observatør til 15 tilfeldig valgte skoler for å observere gjennomføringen av datainnsamlingen (Svagård & Huang, 2017, s. 21).

Reliabilitet handler ikke bare om datainnsamling, men også hvor godt man greier å måle et teoretisk definert fenomen (Solbakken, 2019, s. 44). Spørsmålene i spørreskjemaene er bygget opp av flere underspørsmål (*item*) som skal måle samme fenomen. Ved å kombinere itemene til en samlet variabel får man et mer omfattende bilde av fenomenet enn ved å bruke ett og ett item (Köhler et. al., 2018, s. 15). Variablene i analysen min er operasjonalisert ved å slå sammen item tilhørende samme spørsmål. Selv om itemene er ment å måle samme fenomen, har jeg sjekket skalaenes Cronbachs alfa for å sikre variablenes målereliabilitet. IEA har sjekket alle skalaenes reliabilitet ved hjelp av Cronbachs alfa (Schulz & Carstens, et. al., 2018, s. 142), men jeg har også sjekket det på egenhånd for å sikre mine variablers reliabilitet. Verdiene for Cronbachs alfa gjennomgås underveis i kapittel 3.4 og presenteres også samlet i tabell 1 i kapittel 4.1.

Validitet handler om resultatenes gyldighet. I kvantitativ metode er man spesielt opptatt av ekstern validitet som handler om i hvilken grad resultatene av en studie kan generaliseres til og på tvers av populasjoner (Johnson, 2013, s. 291). For å kunne gjøre dette er det viktig at utvalget man undersøker, representerer populasjonen man er interessert i å generalisere til. Dette sikrer man ved å gjøre et tilfeldighetsutvalg. Som nevnt tidligere i kapittelet er elever i 9. klasse populasjonen undersøkelsen ønsker å si noe om, og NOVA har gjort en tilfeldig, stratifisert utvelgelse av skolene og skoleklassene som deltok i undersøkelsen. Utvalgsstørrelsen er også tilfredsstillende for å generalisere til populasjonen.

Et annet viktig aspekt ved kvantitativ forskning er funnenes indre validitet. Som jeg har gjennomgått ovenfor i kapittel 3.5, åpner regresjonsanalyser for å snakke om årsaks-sammenhenger mellom variablene. Johnson og Christensen (2014, s. 283–284) har tre betingelser for å kunne påstå en kausal sammenheng mellom to variabler: 1) de to variablene må være relaterte, 2) forklaringen (den uavhengige variabelen) må komme foran utfallet (den avhengige variabelen) i tid og 3) man må utelukke andre mulige forklaringer. Den første betingelsen er oppfylt, da jeg har vist at det er en korrelasjon mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima (se kapittel 4.2.1). Jeg kan ikke bevise at et åpent klasseromsklima kommer forut for elevenes politiske mestringstro, og dermed er andre betingelse ikke oppfylt. Ved bruk av kontrollvariabelmetoden har jeg forsøkt å utelukke andre mulige forklaringer, men jeg kan ikke påstå å ha utelukket alle alternative forklaringer, og dermed er heller ikke den tredje betingelsen oppfylt. Resultatene fra denne studien viser dermed ikke en *årsakssammenheng* mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima, men de kan allikevel belyse noe av *sammenhengen* mellom de to variablene.

3.7. Forskningsetiske betraktninger

Det er etiske dilemmaer tilknyttet til all forskning som gjøres med mennesker (Furseth & Everett, 2012, s. 136). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ble opprettet i 1990, og har som formål «å utvikle forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Jeg har benyttet meg av sekundærdata, og jeg har derfor ikke hatt mulighet til å styre hvordan dataene som er samlet inn. Jeg har likevel undersøkt om dataene har blitt innhentet på forsvarlig vis. I metodenotatet til Svagård og Huang (2017) gjennomgår de hvilke hensyn de har tatt underveis i datainnsamlingen i ICCS-undersøkelsen fra 2016. Datainn-

samlingene for den norske delen av ICCS-undersøkelsen ble gjennomført av Seksjon for ungdomsforskning ved NOVA. Et viktig forskningsetisk grunnprinsipp er at all deltagelse i forskning skal bygge på et fritt, informert og forstått samtykke. Dette innebærer at de som deltar i forskningen skal ha mottatt informasjon om hva deltagelsen innebærer, og at de må ha forstått hva de samtykker til. Dette er spesielt en utfordring når man skal forske på utsatte grupper som barn, da disse har et særlig behov for og krav på beskyttelse (Befring, 2016, s. 31–32). Utdanningsdirektoratet bestemte i 2016 at det skulle være obligatorisk for elever i offentlige skoler å delta i prøver, utvalgsprøver og andre undersøkelser i §2–4 i *Forskrift til opplæringsloven* (Svagård & Huang, 2017, s. 13). Ettersom det er politisk vedtatt at elevenes deltagelse er obligatorisk, er undersøkelsen unntatt fra det generelle forskningsetiske prinsippet om fritt og informert samtykke. Et annet viktig forskningsetisk prinsipp er personvern. Derfor er det vanlig at forskningsdataene er anonymiserte (Befring, 2016, s. 32). I metodenotatet beskriver Svagård og Huang (2017) at de ivaretok elevenes anonymitet ved å bytte ut elevenes navn med et ID-nummer. På hvert spørreskjema var elevenes navn og tilhørende ID-nummer trykket på fremsiden og siste side av skjemaet. Elevenes navn sto trykket øverst i hjørnet på skjemaet innenfor en stiplet linje, slik at elevene selv fikk rive av navnet sitt under gjennomføringen av spørreskjemaet (Svagård & Huang, 2017, s. 19–20). Datasettet jeg benytter meg av er anonymisert og ligger åpent tilgjengelig på IEA sine nettsider, og de regnes derfor som grønne data. Jeg har derfor, i henhold til UiOs lagringsguide (Universitetet i Oslo, 2021), kunnet oppbevare dataene på min privat-eide datamaskin.

4. Analyse og funn

I dette kapittelet skal jeg gjennomgå analysene jeg har gjennomført i studien min, og forsøke å forklare hvordan analysene mine kan besvare den overordnede problemstillingen i oppgaven: *Hva er sammenhengen mellom et åpent klasseromsklima og politisk mestringstro hos niende-klassinger i Norge?* Resultatene blir presentert i to forskjellige tabeller. Tabell 1 presenterer den deskriptive statistikken jeg har gjennomført. Denne tabellen gir en oversikt over antall observasjoner, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alfa for variablene i analysen. Deretter vil jeg gjennomgå resultatene fra regresjonsanalysene jeg har gjennomført. Jeg har gjennomført fem ulike regresjonsmodeller, og resultatene fra disse modellene presenteres i tabell 2. Jeg vil deretter gjennomgå hver modell for seg selv. Til slutt skal jeg gjennomgå figur 1, som illustrerer sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro for hver av regresjonsmodellene som er presentert.

4.1. Deskriptiv statistikk

Tabell 1 gir en oversikt over antall observasjoner, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alfa for hver variabel. Dette er den deskriptive statistikken jeg har gjennomført i forkant av analysene. Cronbachs alfa er bare inkludert for variabler som er slått sammen som skalaer. Se metodekapittelet (3.4) for en detaljert beskrivelse av variabelenes koding.

Politisk mestringstro, som er oppgavens avhengige variabel, har en verdi mellom 0 og 3. Verdiene er kodet i stigende rekkefølge slik at en lav verdi tilsvarer en lavere politisk mestringstro, og en høy verdi tilsvarer en høyere politisk mestringstro. Gjennomsnittsverdien for politisk mestringstro er 1.676. Verdien ligger dermed rundt midten av skalaen, men ligger litt nærmere verdiene for en høy politisk mestringstro. Åpent klasseromsklima, som er oppgavens uavhengige variabel, har en verdi mellom 1 og 4. Variabelen er kodet slik at en høy verdi tilsvarer et mer åpent klasseromsklima. Gjennomsnittsverdien for åpent klasseromsklima er 3.009, noe som tilsvarer at de norske elevene mener at klasseromsklimaet er ganske åpent.

Variabler	Obs	Gj.snitt	Std. av.	Min	Max	Cronbachs alfa
Politisk mestringstro	6063	1.676	.670	0	3	0.869
Åpent klasseromsklima	6169	3.009	.632	1	4	0.831
Demokratiundervisning	6158	1.582	.607	0	3	0.829
Politiske diskusjoner	6202	1.827	.536	1	4	0.816
Politisk interesse	6148	1.228	.714	0	3	-
Organisasjonserfaring	6181	.278	.333	0	2	0.673
Kunnskapstest	6271	564.73	93.039	176.47	830.67	-
Kjønn	.	.	.	.	.	.
Gutt	6271	.501	.5	0	1	-
Jente	6271	.499	.5	0	1	-
Foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå	.	.	.	.	.	.
<i>Grunnskole</i>	5926	.021	.144	0	1	-
<i>Videregående skole</i>	5926	.371	.483	0	1	-
<i>Høyere utdanning</i>	5926	.608	.488	0	1	-
Innvandrerbakgrunn	.	.	.	.	.	.
<i>Norskfødt</i>	6012	.881	.324	0	1	-
<i>Norskfødt med innvandrereforeldre</i>	6012	.065	.247	0	1	-
<i>Innvandrer</i>	6012	.053	.225	0	1	-

Tabell 1 – Deskriptiv statistikk. Tabellen gir en oversikt over antall observasjoner, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alfa for variablene i analysen.

Variablene demokratiundervisning, politiske diskusjoner og politisk interesse har alle en gjennomsnittsverdi som ligger rundt midten av skalaen. Variabelen organisasjonserfaring stikker seg noe ut da verdien går fra 0 til 2, og gjennomsnittsverdien er 0.278. Variabelen er kodet slik at en lav verdi indikerer lite organisasjonserfaring, og en høy verdi indikerer stor organisasjonserfaring. Gjennomsnittsverdien for organisasjonserfaring tyder på at norske niendeklassinger rapporterer at de har lite organisasjonserfaring i gjennomsnitt.

Politisk mestringstro, som er oppgavens avhengige variabel, har en verdi mellom 0 og 3. Verdiene er kodet i stigende rekkefølge slik at en lav verdi tilsvarer en lavere politisk mestringstro, og en høy verdi tilsvarer en høyere politisk mestringstro. Gjennomsnittsverdien for politisk mestringstro er 1.676. Verdien ligger dermed rundt midten av skalaen, men ligger litt nærmere verdiene for en høy politisk mestringstro. Åpent klasseromsklima, som er oppgavens uavhengige variabel, har en verdi mellom 1 og 4. Variabelen er kodet slik at en høy

verdi tilsvarer et mer åpent klasseromsklima. Gjennomsnittsverdien for åpent klasseromsklima er 3.009, noe som tilsvarer at de norske elevene mener at klasseromsklimaet er ganske åpent.

Variablene demokratiundervisning, politiske diskusjoner og politisk interesse har alle en gjennomsnittsverdi som ligger rundt midten av skalaen. Variabelen organisasjonserfaring stikker seg noe ut da verdien går fra 0 til 2, og gjennomsnittsverdien er 0.278. Variabelen er kodet slik at en lav verdi indikerer lite organisasjonserfaring, og en høy verdi indikerer stor organisasjonserfaring. Gjennomsnittsverdien for organisasjonserfaring tyder på at norske niendeklassinger rapporterer at de har lite organisasjonserfaring i gjennomsnitt.

Gjennomsnittsverdiene for kunnskapstesten er ikke intuitivt enkle å forstå. Se kapittel 3.4.3 for en oversikt over hvordan poengene for kunnskapstesten ble regnet ut. Resultatene fra kunnskapstesten ble delt inn i fem nivåer: nivå A (563 poeng og over), nivå B (479 til 562 poeng), nivå C (395 til 478 poeng), nivå D (311 til 394 poeng) og under nivå D (Schulz & Ainley, et al., 2018, s. 46). Gjennomsnittsverdien for kunnskapstesten er 564.73, noe som betyr at de norske niendeklassingene i gjennomsnitt skårer poeng tilsvarende nivå A på kunnskapstesten. Det norske gjennomsnittet er 47 poeng høyere enn det internasjonale gjennomsnittet, og Norge er blant de fem landene som skårer høyest på kunnskapstesten (Huang et al., 2017, s. 45).

Foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå er en kategorisk variabel med tre kategorier: grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Antall observasjoner viser oss antall elever vi har denne informasjonen om totalt for alle tre kategoriene. Gjennomsnittsverdiene viser oss fordelingen mellom de tre kategoriene. Kategorien grunnskole har en gjennomsnittsverdi på 0.021, som betyr at det er 2,1% av de observerte elevene som har rapportert at de har foreldre som har grunnskole som høyeste oppnådde utdanningsnivå. Det er 37,1% av elevene som har rapportert at de har foreldre som har videregående skole som høyeste oppnådde utdanningsnivå, og det er 60,8% som har rapportert at de har foreldre som har høyere utdanning som høyeste oppnådde utdanningsnivå.

Innvandrerbakgrunn er også en kategorisk variabel, og variabelen har tre kategorier: norskfødt (minst én forelder er født i Norge), norskfødt med innvandrerforeldre (elev født i Norge, men foreldrene født i annet land) og innvandrere (både elev og foreldre er født i annet land enn

Norge). 88,1% av elevene er norskfødte, 6,5% av elevene er norskfødte med innvandrerforeldre, og 5,3% av elevene er innvandrere.

Som nevnt i metodekapittelet (se kapittel 3.6), er Cronbachs alfa et mål på indre reliabilitet, og det presenteres som et tall mellom 0 og 1. Målene for Cronbachs alfa i denne studien er for det meste tilfredsstillende med verdier mellom 0.6730 og 0.8808. Verdier over 0.7 regnes som tilfredsstillende, da en verdi på 0.7 tilsvarer at 70% av skalaen er reliabel og at bare 30% av variasjonen i skalaen skyldes feil (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017, s. 282). Samtlige variabler, foruten variabelen organisasjonserfaring, har en Cronbachs alfa som er høyere enn 0.8 som regnes som en tilfredsstillende verdi. Cronbachs alfa for variabelen organisasjonserfaring er noe lav med en verdi på 0.6730. Dette kan bety at itemene som er inkludert i variabelen ikke måler helt det samme fenomenet. Operasjonaliseringen jeg bruker, er tilsvarende den som er brukt i den norske ICCS-rapporten fra 2017, og den ligger tett opp mot verdien som ansees som tilfredsstillende verdi. Jeg anser det derfor som et tilfredsstillende mål for denne undersøkelsen, men anerkjenner at operasjonaliseringen bør jobbes med i eventuelle videre studier.

4.2. Resultater fra regresjonsanalysene

Tabell 2 gir en oversikt over alle regresjonsanalysene jeg har gjennomført. Jeg vil videre gå gjennom hver enkelt modell og beskrive resultatene fra regresjonsanalysene. Modell 1 viser en bivariat regresjonsanalyse mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. Modell 2 viser en multippel regresjonsanalyse hvor jeg i tillegg til å se på sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima, kontrollerer for «bakgrunnsvariablene» kjønn, foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn. Modell 3 viser også en multippel regresjonsanalyse. I denne modellen har jeg i tillegg til «bakgrunnsvariablene» kontrollert for «kunnskapsvariablene» (demokratiundervisning og resultat fra kunnskaps-testen). Modell 4 viser resultatene fra en multippel regresjonsanalyse med faste effekter. I denne modellen kontrollerer jeg for både «bakgrunnsvariablene» og «kunnskapsvariablene», samt faste, uobserverte faktorer i klasserommet. Disse faktorene kan for eksempel være hvilken lærer elevene har, egenskaper ved skolen de går på eller medelevene. Modell 5 viser resultatene fra en multippel regresjonsanalyse med faste effekter. Her kontrollerer jeg for «bakgrunnsvariablene», «kunnskapsvariablene», de faste, uobserverte effektene i skoleklassen og «erfæringsvariablene» (politiske diskusjoner, organisasjonserfaring og politisk interesse).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	m1	m2	m3	m4	m5
Åpent klasseromsklima	0.208 ^{***}	(0.0142)	0.0855 ^{***}	(0.0154)	0.0437 ^{**}
Gutt		-0.0677 ^{***}	-0.0782 ^{***}	(0.0174)	-0.0351 [*]
Jente		0	0	(.)	0
Grunnskole		0	0	(.)	0
Videregående skole		0.0744	0.0410	(0.0651)	0.0762
Høyere utdanning		0.248 ^{***}	0.186 ^{**}	(0.0647)	0.176 ^{**}
Norskfødt		0	0	(.)	0
Norskfødt med innvandrerforeldre		0.0710 [*]	0.0704 [*]	(0.0356)	-0.0578
Innvandrere		-0.0616	-0.0326	(0.0400)	-0.100 ^{**}
Demokratiundervisning			0.215 ^{***}	(0.0155)	0.116 ^{***}
Kunnskapstest			0.000798 ^{***}	(0.000104)	0.000467 ^{***}
Politisk interesse					0.211 ^{***}
Politiske diskusjoner					0.242 ^{***}
Organisasjons erfaring					0.224 ^{***}
Konstantledd	1.055 ^{***}	(0.0439)	0.530 ^{***}	(0.0912)	0.219 [*]
Observasjoner	5504	5504	5504	5504	5504
R ²	0.037	0.059	0.101	0.094	0.239

Tabell 2 – Samletabell regresjonsanalyser. Tabellen viser resultatene fra de fem gjennomførte regresjonsanalysene i studien.

4.2.1. Modell 1

Den første modellen, modell 1 (m1), viser sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. Modellen viser resultatene av en bivariat regresjonsanalyse. Konstantleddet viser graden av politisk mestringstro når verdien på åpent klasseromsklima er 0. I modell 1 har konstantleddet en verdi på 1.055. Dette betyr at elevene i gjennomsnitt har en nokså lav politisk mestringstro, hvor de tror de mestrer aktivitetene «ikke spesielt godt» (se kapittel 3.4.1 for koding av den avhengige variabelen). Regresjonskoeffisienten til åpent klasseromsklima i modell 1, er 0.208, noe som viser at når det åpne klasseromsklimaet øker med 1 øker den politiske mestringstroen med 0.208. Resultatet er signifikant på $p < 0.001$ -nivå, noe som betyr at det er mindre enn 0.1% sjanse for at sammenhengen skyldes tilfeldigheter.

Dette resultatet indikerer at antagelsen om at det er en sammenheng mellom politisk mestringstro og et åpent klasseromsklima stemmer. Modellen har en justert R^2 -verdi på 0.037. Modellen forklarer med andre ord 3,7% av variasjonen i politisk mestringstro. En justert R^2 -verdi på 0.037 er ganske lavt, og dette indikerer at det også er andre mekanismer enn åpent klasseromsklima som er viktig å forklare elevers politiske mestringstro. I de neste modellene har jeg inkludert flere variabler som antas å kunne ha en sammenheng med politisk mestringstro. Ved å inkludere andre variabler i regresjonsmodellene får jeg også mulighet til å kontrollere for at det ikke er disse andre variablene som skaper en spuriøs sammenheng mellom den avhengige og den uavhengige variabelen.

4.2.2. Modell 2

Den andre modellen, modell 2 (m2), viser resultatene fra en multippel regresjonsanalyse. I denne modellen introduseres flere variabler som jeg har valgt å kalle «bakgrunnsvariabler». Variablene som inkluderes er elevenes kjønn, foreldrenes høyeste oppnådde utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn. Disse variablene behandles som kontrollvariabler, og hensikten med å inkludere dem er for å se at de ikke skaper en spuriøs sammenheng mellom den avhengige og den uavhengige variabelen.

Konstantleddet i modell 2 viser nivået av politisk mestringstro hos norskfødte jenter med foreldre som har ungdomsskole som høyeste oppnådde utdanningsnivå, og hvor det åpne klasseromsklimaet er på det laveste nivået. Bakgrunnsvariablene som er inkludert er kategoriale, og det er derfor ikke like intuitivt hva det betyr at konstantleddet viser nivået av politisk

mestringstro gitt at åpent klasseromsklima og kontrollvariablene har verdi 0. Siden kontrollvariablene er kategoriske, har jeg brukt en av kategoriene som en referansekategori, og det er denne referansekategorien som behandles som verdi 0 når man tolker konstantleddet. Jeg har satt jente som referansekategori for kjønn, grunnskole som referansekategori for foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå og norskfødt som referansekategori for innvandrerbakgrunn. Konstantleddet har en verdi på 0.946, som viser at norskfødte jenter med foreldre som har ungdomsskole som høyeste utdanningsnivå har en lav politisk mestringstro, som tilsvarer at de mener at de vil mestre politiske aktiviteter «ikke spesielt godt».

Regresjonskoeffisienten for åpent klasseromsklima har en verdi på 0.194, som betyr at når klasseromsklimaet øker med 1 øker politisk mestringstro med 0.194. Sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro har sunket noe i denne modellen sammenlignet med modell 1. Dette indikerer at deler av sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro kan forklares av kontrollvariablene. Sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro er fortsatt signifikant på $p < 0.001$ -nivå.

Koeffisienten for kategorien gutt har en verdi på -0.0677 og er signifikant på $p < 0.001$ -nivå. Resultatet viser at gutter har litt lavere nivå politisk mestringstro enn jenter. Koeffisienten for videregående utdanning som foreldres høyeste utdanningsnivå har en verdi på 0.0744, men resultatet er ikke statistisk signifikant. Dette betyr at vi ikke kan være sikre på at sammenhengen mellom politisk mestringstro og videregående skole som foreldres høyeste utdanningsnivå ikke skyldes en tilfeldighet. Koeffisienten for høyere utdanning har en verdi på 0.248, og resultatet er signifikant på $p < 0.001$ -nivå. Dette betyr at elever som rapporterer at de har foreldre med høyere utdanning i gjennomsnitt har en høyere politisk mestringstro enn elever som rapporterer at foreldrene har ungdomsskole som høyeste utdanningsnivå. Koeffisienten for norskfødt elev med innvandrerforeldre har en verdi på 0.0710 og er signifikant på $p < 0.05$ -nivå. Koeffisienten for innvandrer har en verdi på -0.0616, men resultatet er ikke statistisk signifikant. Dette betyr at vi ikke kan være sikre på sammenhengen mellom innvandrere og politisk mestringstro ikke skyldes tilfeldigheter. Det som er verdt å merke seg er at sammenhengen mellom politisk mestringstro og norskfødte elever med innvandrerforeldre er svakt positiv, mens sammenhengen mellom politisk mestringstro og elever som er innvandrere er svakt negativ. Dette indikerer at elever med innvandrerbakgrunn er en sammensatt gruppe, og at det derfor er hensiktsmessig å skille mellom de som har innvandret selv og de som er norskfødte. Den

justerte R^2 -verdien for modell 2 er 0.059. Modell 2 kan dermed forklare litt mer av variasjonen i politisk mestringstro enn modell 1, noe som indikerer at «bakgrunnsvariablene» bidrar med å forklare noe av variasjonen i politisk mestringstro.

4.2.3. Modell 3

I modell 3 (m3) vises resultatene fra en multippel regresjonsanalyse der «kunnskapsvariablene» introduseres. Disse inkluderer demokratiundervisning og resultatene fra kunnskapstesten. Konstantleddet i modell 3 viser nivået av politisk mestringstro hos norskfødte jenter med foreldre som har ungdomsskole som høyeste oppnådde utdanningsnivå, og som rapporterer å ikke ha lært om noen av temaene i demokratiundervisningen og som er på det laveste kunnskapsnivået (under nivå D) i kunnskapstesten, og hvor det åpne klasseromsklima er på det laveste nivået. I modell 3 har konstantleddet en verdi på 0.530. Verdien på regresjonskoeffisient for åpent klasseromsklima halveres nærmest fra modell 2 til modell 3, og den har nå en verdi på 0.0855. Resultatet er signifikant på $p < 0.001$ -nivå. Dette indikerer at de nye variablene som ble inkludert i denne modellen, «kunnskapsvariablene», har en konfunderende effekt på sammenhengen mellom den avhengige og uavhengige variabelen. Dette betyr at «kunnskapsvariablene» delvis forklarer sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima.

Koeffisienten for demokratiundervisning har en verdi på 0.215, og koeffisienten for resultatet på kunnskapstesten har en verdi på 0.000798. Resultatene for begge «kunnskapsvariablene» er signifikante på $p < 0.001$ -nivå. Måten kunnskapstesten er kodet på, gjør at det er vanskelig å sammenligne koeffisienten med de andre variabelenes koeffisienter. Koeffisienten viser hvor mye politisk mestringstro øker når resultatet fra kunnskapstesten øker med 1 poeng. Verdien på koeffisienten fremstår svært lav, men siden poengskåren fra kunnskapstesten har et spenn mellom 176 til 830 poeng, er sammenhengen sterkere enn den først fremstår.

Koeffisienten for elever som har rapportert at foreldrene har høyere utdanning som høyest oppnådde utdanningsnivå, synker fra 0.248 i modell 2 til 0.186 i modell 3. Resultatene er statistisk signifikante på $p < 0.001$ -nivå. Dette tyder på at elevenes demokratikunnskap konfunderer sammenhengen mellom politisk mestringstro og foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå.

Den justerte R^2 -verdien for modell 3 har en verdi på 0.101 som betyr at modellen kan forklare 10,1% av variasjonen i politisk mestringstro. Forklaringsverdien til modell 3 er doblet sammenlignet med modell 2, noe som indikerer at «kunnskapsvariablene» er med på å forklare variasjonen i politisk mestringstro. Dette kan igjen tolkes som at «kunnskapsvariablene» er med på å forklare deler av sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro.

4.2.4. Modell 4

Modell 4 (m4) viser resultatene fra en multippel regresjonsanalyse med faste effekter på skoleklassenivå. I denne modellen kontrolleres resultatene for de faste, uobserverte effektene innad i skoleklassene som kan ha en påvirkning på elevenes politiske mestringstro. Disse uobserverte effektene kan omfatte blant annet klassens lærer eller medelevene i klassen.

Konstantleddet i modell 4 viser det samme som konstantleddet i modell 3. Konstantleddet har en verdi på 0.548. Koeffisienten for åpent klasseromsklima synker ytterligere noe i verdi fra modell 3 til modell 4, og har en verdi på 0.0699. Resultatene er statistisk signifikante på $p < 0.001$ -nivå. Det er en minimal forskjell i sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima fra modell 3 til modell 4. Dette indikerer at de faste, uobserverte effektene som blir kontrollert for i modell 4 ser ut til å ha liten innvirkning på sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima.

«Kunnskapsvariablene» demokratiundervisning og resultat fra kunnskapstesten har fortsatt en positiv sammenheng med politisk mestringstro, og resultatene er statistisk signifikante på $p < 0.001$ -nivå. Resultatene for kjønn viser at gutter fortsatt har en lavere politisk mestringstro enn jenter, og resultat er statistisk signifikant på $p < 0.001$ -nivå. Resultatene for foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå er stort sett like som i modell 3, hvor både elevene som rapporterer at foreldre har videregående skole og høyere utdanning som høyeste oppnådde utdanningsnivå, har en positiv sammenheng med politisk mestringstro. Resultatet er bare statistisk signifikant for gruppen med høyere utdanning. Resultatene for norskfødte elever med innvandrerforeldre svekkes fra modell 3 til modell 4. Koeffisienten går fra 0.0704 i modell 3 og statistisk signifikant på $p < 0.05$ -nivå til 0.0145 og ikke statistisk signifikant i modell 4. Dette kan tyde på at de uobserverte, faste effektene i skoleklassen konfunderer sammenhengen mellom politisk mestringstro og det å være norskfødt med innvandrerforeldre. Sammenhengen er som nevnt

ikke statistisk signifikant, så vi kan ikke vite om denne sammenhengen er reell eller om endringene skyldes tilfeldigheter.

Den justerte R^2 -verdien for modell 4 er 0.094, noe som betyr at modellen kan forklare 9,4% av variasjonen i politisk mestringstro. Dette er noe mindre enn modell 3. Dette forekommer når nye variabler som inkluderes i modellen, her de faste uobserverte effektene, ikke forklarer nok av variasjonen i den avhengige variabelen til å kompensere for at verdien justeres når det legges til nye variabler (Gordon, 2015, s. 200).

4.2.5. Modell 5

I modell 5 (m5) vises resultatene fra en multippel regresjonsanalyse med faste effekter. I modellen introduseres det jeg har valgt å kalle for «erfaringsvariablene». Erfaringsvariablene omfatter politiske diskusjoner, organisasjonserfaring og politisk interesse.

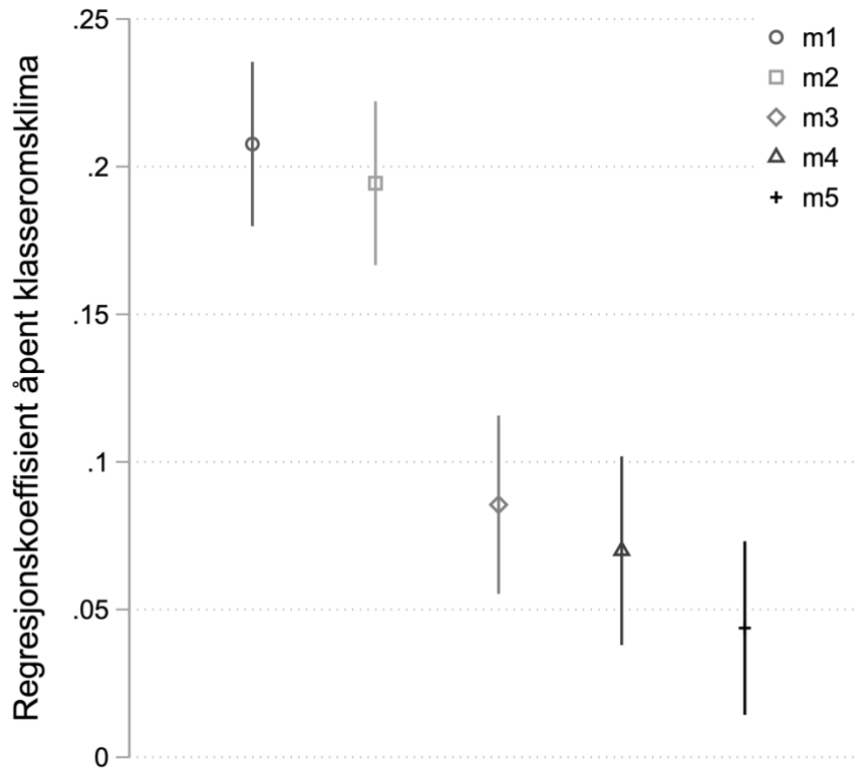
Konstantleddet i modell 5 viser nivået av politisk mestringstro hos norskfødte jenter med foreldre som har ungdomsskole som høyeste oppnådde utdanningsnivå, og som rapporterer å ikke har lært om noen av temaene i demokratiundervisningen, som er på det laveste kunnskapsnivået (under nivå D) i kunnskapstesten, og som aldri deltar i politiske diskusjoner og ikke har organisasjonserfaring og ikke er interessert i politikk, og hvor det åpne klasseromsklima er på det laveste nivået. Konstantleddet har en verdi på 0.219, og resultatet er signifikant på $p < 0.05$ -nivå. Koeffisienten for åpent klasseromsklima har sunket ytterligere og har i denne modellen en verdi på 0.0437. Resultatet er statistisk signifikant på $p < 0.01$ -nivå. At sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima synker ytterligere i denne modellen, indikerer at «erfaringsvariablene» har en spuriøs eller medierende effekt på sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro. «Erfaringsvariablene» ser også ut til å ha en medierende effekt på sammenhengen mellom demokratiundervisning og politisk mestringstro, da koeffisienten for demokratiundervisning har sunket i verdi fra modell 3 til modell 5. Koeffisienten for demokratiundervisning har nå en verdi på 0.116, og resultatet er statistisk signifikant på $p < 0.001$ -nivå. Dette betyr at demokratiundervisning nå har en svakere sammenheng med politisk mestringstro enn i modell 3, og dette indikerer at «erfaringsvariablene» trolig forklarer noe av sammenhengen mellom demokratiundervisning og politisk mestringstro.

Politiske diskusjoner er, av variablene inkludert i modell 5, den variabelen som har sterkest sammenheng med politisk mestringstro. Koeffisienten for politiske diskusjoner har en verdi på 0.242, noe som betyr at det er en sterk positiv sammenheng mellom politiske diskusjoner og politisk mestringstro. Organisasjonserfaring har en koeffisient med verdi 0.224 og koeffisienten for politisk interesse har en verdi på 0.211, som betyr at også disse variablene har en relativt sterk positiv sammenheng med politisk mestringstro. Resultatene er statistisk signifikante på $p < 0.001$ -nivå.

Resultatene fra modell 5 viser at gutter fortsatt har lavere politisk mestringstro enn jenter. Det er fortsatt en positiv sammenheng mellom politisk mestringstro og elever som har rapportert at de har foreldre som har videregående skole eller høyere utdanning som høyeste utdanningsnivå. Resultatene er bare statistisk signifikante for gruppen med høyere utdanning. Det er en negativ sammenheng mellom elever som har innvandret og politisk mestringstro, og denne sammenhengen er statistisk signifikant. For norskfødte elever med innvandrerforeldre har sammenhengen med politisk mestringstro endret seg i modell 5. Denne gruppen har hatt en positiv sammenheng med politisk mestringstro i modell 1 til og med modell 4, mens de i modell 5 får en svak negativ sammenheng. Resultatet er ikke statistisk signifikant, så vi kan ikke være sikre på at denne sammenhengen ikke skyldes tilfeldigheter. Dette kan likevel tyde på at det er en forskjell mellom norskfødte elever og norskfødte elever med innvandrerforeldre om man sammenligner dem.

R^2 -verdien for modell 5 er 0.239, noe som tilsier at modellen forklarer 23,9% av variasjonen i politisk mestringstro. Modell 5 har høyest forklaringsverdi av de fem utprøvde modellene, og man kan dermed konkludere med at denne modellen best forklarer hvilke faktorer som forklarer variasjonen i politisk mestringstro.

4.3. Oppsummering av funn



Figur 1 – Regresjonsanalyser. Figuren viser en illustrasjon av verdien av regresjonskoeffisienten for åpent klasseromsklima for hver av de fem regresjonsmodellene som er gjennomført.

I oppgaven min forsøker jeg å svare på følgende problemstilling: *Hva er sammenhengen mellom et åpent klasseromsklima og politisk mestringstro hos niendeklassinger i Norge?* For å tydeliggjøre sammenhengen mellom den avhengige variabelen (politisk mestringstro) og den uavhengige variabelen (åpent klasseromsklima), har jeg utarbeidet figur 1. I figur 1 kan man se at sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro svekkes fra modell 1 til modell 5. Hvert punkt i figuren illustrerer regresjonskoeffisientens verdi for åpent klasseromsklima i hver av regresjonsmodellene jeg gjennomførte.

Modell 1, den bivarierte regresjonsmodellen, er modellen der åpent klasseromsklima har sterkest sammenheng med politisk mestringstro. Sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro svekkes mest mellom modell 2 og modell 3. Som gjennomgått ovenfor er det i modell 3 «kunnskapsvariablene» introdusert. I modell 3 halveres sammenhengen med åpent klasseromsklima. Dette indikerer at kunnskapsvariablene har en medierende effekt, og delvis forklarer sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. Modell 5 viser en ytterligere reduksjon i åpent klasseromsklimas sammenheng med politisk

mestringstro. Dette kan man tolke som at «erfaringsvariablene» som inkluderes i modell 5 delvis forklarer sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro.

Oppsummert kan man si at åpent klasseromsklima har en svak positiv sammenheng med politisk mestringstro. Den tilsynelatende sammenhengen mellom åpent klasseromsklima og politisk mestringstro, medieres av «kunnskapsvariablene» og «erfaringsvariablene». Det er spesielt «erfaringsvariablene» som introduseres i modell 5 som ser ut til å ha en sterk positiv sammenheng med politisk mestringstro. De faste effektene som kontrolleres for i modell 4 og modell 5 ser ut til å ha liten innvirkning på politisk mestringstro. Resultatene for «bakgrunnsvariablene» kjønn, foreldrenes høyeste oppnådde utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn, er mer uklare. Gutter har noe lavere politisk mestringstro enn jenter, og dette funnet er konsekvent og statistisk signifikant for alle fem regresjonsmodellene. Resultatene for innvandrerbakgrunn er i hovedsak ikke statistisk signifikante, noe som betyr at vi ikke kan være sikre på om resultatene skyldes tilfeldigheter eller ikke. Unntaket er at det er en svak positiv sammenheng mellom norskfødte elever med innvandrerforeldre og politisk mestringstro i modell 3, og en negativ sammenheng mellom innvandrere og politisk mestringstro i modell 5. Begge disse resultatene er statistisk signifikante på henholdsvis $p < 0.05$ -nivå og $p < 0.01$ -nivå. Resultatene for foreldrenes høyeste oppnådde utdanningsnivå viser at elever som rapporterer at de har foreldre som har videregående skole eller høyere utdanning som høyeste utdanningsnivå, har en positiv sammenheng med politisk mestringstro. Resultatene er ikke statistisk signifikante for gruppen med videregående skole som høyeste utdanningsnivå i noen av regresjonsmodellene, mens resultatene er statistisk signifikante for alle fem regresjonsmodeller for gruppen som har foreldre med høyere utdanning.

4.4. Studiens begrensninger

Det er flere begrensninger ved resultatenes ytre validitet. Som diskutert i kapittel 3.6 oppfyller ikke denne studien Johnson og Christensen (2014, s. 283–284) tre betingelser for å påstå en kausal fortolkning av resultatene. Det første kriteriet oppfylles ved at jeg har bevist en sammenheng mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima i alle fem regresjonsanalysene som er gjennomført i denne studien, og resultatene for samtlige modeller er statistisk signifikante. Johnsons og Christensens (2014) andre betingelse oppfylles ikke, da jeg i denne studiens tilfelle ikke kan slå fast at et åpent klasseromsklima kommer før elevenes politiske mestringstro. Det er mulig at årsaksforholdet går motsatt vei, og at det er elevenes politiske

mestringstro som har en innvirkning på det åpne klasseromsklimaet. Jeg kan heller ikke være sikker på at jeg har utelukket alle andre mulige forklaringer på forskjeller i politisk mestringstro, og dermed er heller ikke den tredje betingelsen oppfylt. Resultatene fra min studie kan dermed ikke tolkes som kausale årsakssammenhenger, men studien har likevel bevist at det finnes tydelige sammenhenger mellom variablene som er inkludert i analysen.

5. Diskusjon

Formålet med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. For å svare på problemstillingen min har jeg gjennomført fem regresjonsanalyser for å si noe om denne sammenhengen. Analysene viser at politisk mestringstro og åpent klasseromsklima har en positiv sammenheng, men at sammenhengen medieres av kontrollvariablene som er inkludert. Spesielt «erfaringsvariablene» (politisk diskusjon, organisasjonserfaring og politisk interesse) ser ut til å ha en sterk sammenheng med politisk mestringstro.

I dette kapitlet skal jeg diskutere funnene mine i lys av de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen som ble presentert i kapittel 2. Kapitlet er strukturert slik at jeg først skal diskutere svaret på oppgavens problemstilling, nemlig hva som utgjør sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. Deretter vil jeg gå nærmere inn på og diskutere funnene tilknyttet «erfaringsvariablene» (politisk diskusjon, organisasjonserfaring og politisk interesse), «kunnskapsvariablene» (demokratiundervisning og resultat fra kunnskaps-testen) og til slutt «bakgrunnsvariablene» (kjønn, foreldres høyeste oppnådde utdanningsnivå og innvandrerbakgrunn).

5.1. Sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima

Problemstillingen i denne studien spør hva sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima er. Funnene fra denne studien viser at det er en positiv sammenheng mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima i alle de fem regresjonsmodellene jeg gjennomførte, og samtlige sammenhenger er statistisk signifikante. Dette er ikke overraskende da tidligere studier har pekt på denne sammenhengen (Blankenship, 1990; Godfrey & Grayman, 2014; Manganelli et al., 2015; Martens & Gainous, 2013; Perliger et al., 2006). Man kan tenke seg at et åpent klasseromsklima har en positiv sammenheng med politisk mestringstro fordi det åpner opp for at elevene kan øve seg på å diskutere og snakke om samfunnsspørsmål i trygge omgivelser der de føler seg støttet. Dette ser man også hos Beaumont (2010, s. 539) som peker på at mestringsopplevelser, rollemodeller og et støttende nettverk er viktige faktorer for å bygge elevs politiske mestringstro. Disse faktorene finner man også i et åpent klasseromsklima, som kjennetegnes av at det er åpent for å diskutere flere sider av ulike samfunnsspørsmål og at elevene føler seg trygge på å uttrykke sin egen mening (Ehman, 1980, s. 253). Dette funnet kan også sees i lys av Banduras sosial-kognitive teori. I sosial-kognitiv teori sees sosiale prosesser

og strukturer på som en viktig påvirkningskilde for individer (Bråthen, 2002, s. 165). I et åpent klasseromsklima har elever rollemodeller i form av læreren og andre medelever som modellerer hvordan man deltar i en politisk diskusjon. Det kan tenkes at dette styrker elevenes politiske mestringstro siden de har mulighet til å få mestringsopplevelser i klasserommet mens de blir støttet av læreren og medelevene som utgjør et støttende nettverk.

Et åpent klasseromsklima kan også påvirke politisk mestringstro i form av å gjøre elevene kjente med det politiske landskapet. Campbell (2008) skriver:

By wrestling with important social and political issues, youth develop a familiarity with the political landscape, including the institutions, processes, positions, and personalities that shape its contours. In other words, young people come to see that politics is not an alien realm, something that is only for 'other people'. (Campbell, 2008, s. 441)

Ved å gjøre klasserommet til et sted hvor elevene kan utforske samfunns- og politiske spørsmål, vil elevene kunne gjøre seg kjent med hvordan man skal oppføre seg i en politisk sfære. Klasserommet blir da en arena for politisk sosialisering, hvor elevene får erfaring med å utøve politiske handlinger selv og kan lære av å observere medelevene sine. Richard G. Niemi og Jane Junn (1998, s. 122) argumenterer for at å diskutere samfunnsaktuelle temaer med medelever kan bidra til at elevene ser på politikk som mer interessant og relevant for egne liv.

Selv om resultatene mine viser en positiv sammenheng mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima, er denne sammenhengen svak. Resultatene indikerer at det er andre faktorer som også har en sammenheng med elevers politiske mestringstro. De største endringene i sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima skjer i modell 3 når kunnskapsvariablene inkluderes, og i modell 5 når erfaringsvariablene inkluderes. I disse to modellene svekkes sammenhengen betydelig, noe som indikerer at kontrollvariablene som inkluderes har en medierende effekt på sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima. R^2 -verdien øker også, noe som betyr at disse modellene forklarer bedre variasjonen i elevenes politiske mestringstro bedre enn modell 1. Dermed er det nærliggende å tro at det er andre forklaringer på hva som styrker elevenes politiske mestringstro enn åpent klasseromsklima.

Det er mulig at den svake sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima skyldes spørsmålet som ble brukt for å måle variabelen. Spørsmålet og itemene i undersøkelsen dreier seg om hvor ofte visse hendelser skjer når elevene diskuterer samfunnsspørsmål (se kapittel 3.4.2 for oversikt over spørsmålsformulering og items). Denne variabelen gir oss svar på hvordan elevene oppfatter visse egenskaper ved diskusjonsklimaet i klasserommet, men det gir oss ikke innblikk i hvor ofte elevene diskuterer samfunnsspørsmål eller kvaliteten på diskusjonene. Det kan tenkes at årsaken til at sammenhengen mellom politisk mestringstro og åpent klasseromsklima er svak, er fordi det åpne klasseromsklimaet ikke benyttes. Et åpent klasseromsklima er viktig for at elevene skal føle seg trygge til å uttrykke egne meninger og delta i diskusjonen. For at denne deltagelsen skal være fruktbar for å styrke elevers mestringstro, er det også viktig at den skjer hyppig slik at elevene får flere muligheter til å mestre aktiviteten samt å skape mestringserfaringer. Studier av klasseromdiskusjoner har vist at klasseromdiskusjoner ikke forekommer så ofte (Nystrand et al., 2001; Svenkerud et al., 2012) og at diskusjonene er lærerdominerte (Liljestrånd, 2002). At klasseromsklimaet er åpent for diskusjon betyr dermed ikke nødvendigvis at det skjer så mye diskusjon i klasserommene. Resultatene fra ICCS-undersøkelsen i 2016 viser at norske elever rapporterer et relativt åpent klasseromsklima (Huang et al., 2017, s. 123). Funnene mine kan tyde på at et åpent klasseromsklima er et viktig grunnlag i medborgerskapsopplæringen, men at det i større grad er den faktiske utprøvingen og øvingen som er med på å styrke elevenes politiske mestringstro.

5.2. Erfaringsvariablene

Variablene som har sterkest positiv sammenheng med politisk mestringstro er «erfaringsvariablene» (politiske diskusjoner, politisk interesse og organisasjonserfaring) som introduseres i modell 5. Dette er i tråd med Banduras (1977, s. 195) funn, som peker på mestringserfaringer som en viktig faktor for å styrke mestringstro. Politiske diskusjoner er den variabelen som har aller sterkest positiv sammenheng med politisk mestringstro. Denne variabelen måler hvor ofte elevene rapporterer at de deltar i ulike aktiviteter tilknyttet politikk og samfunnsengasjement utenom skoletiden, som å snakke med venner og familie om politikk og å holde seg oppdatert på norske eller internasjonale nyheter (se kapittel 3.4.3 for fullstendig koding av variabelen). Elever som rapporterer at de deltar i disse aktivitetene ofte, har dermed mer erfaring med aktiviteter som er nært knyttet til politisk deltagelse, og de har dermed trolig flere mestringserfaringer tilknyttet disse aktivitetene. Bandura (1997, s. 80) argumenterer for at mestringserfaringer er den viktigste faktoren for å utvikle mestringstro, fordi mestrings-

erfaringer er autentiske bevis på at man kan lykkes. Ved at elevene selv har erfart og prøvd ut disse deltagelsesformene vil de ha bevis på at de kan mestre disse oppgavene, og det er dermed mer sannsynlig at de har en tro på at de vil klare å gjøre det igjen.

Organisasjonserfaring har også en sterk positiv sammenheng med politisk mestringstro i min studie. Dette kan knyttes opp mot sosiopolitisk læring som Beaumont (2011) peker på som en viktig måte å utvikle politisk mestringstro:

[W]e are most likely to develop political confidence when our environments and relationships actively encourage political engagement, help us to care about the political realm and identify methods of influence, connect us to others 'like us' acting politically, and help us acquire the political skills and commitment to play a meaningful role ourselves. (Beaumont, 2011, s. 217)

Her peker Beaumont på at en viktig forutsetning for å utvikle politisk mestringstro er at miljøet og relasjonene man inngår i. Beaumont (2011, s. 219–219) skisserer fire mekanismer i sosiopolitisk læring: erfaring fra et politisk aktivt fellesskap, tilegnelse av ferdigheter for politisk handling, engasjement i en politisk diskurs og inkludering i en samarbeidende pluralistisk kontekst. Disse mekanismene kan man knytte opp mot utbytte man får fra organisasjonserfaring. Organisasjonserfaring fra samfunnspolitiske organisasjoner og interesseorganisasjoner må kunne betegnes som politisk aktive fellesskap, og elever som har erfaring fra denne typen organisasjoner får erfaring med å arbeide med andre mennesker mot et felles mål. Dette kan tenkes å styrke den politiske mestringstroen fordi elevene får øve seg på politiske ferdigheter med veiledning fra andre som de identifiserer seg med, og dette kan skape en følelse av kompetanse (Beaumont, 2011, s. 218). Funnene mine stemmer også overens med funnene fra en studie gjort av Levy (2018) der han undersøkte hvordan deltagelse i Model United Nations (FN-rollespill) kunne styrke ungdommers politiske mestringstro. Funnene hans viste at deltagelse i FN-rollespillet styrket elevenes politiske mestringstro knyttet til både ferdigheter og kunnskap (Levy, 2018, s. 422). I FN-rollespillet fikk elevene flere muligheter til å observere medelever, delta i autentiske politiske oppgaver og bli veiledet i forberedelser til politisk handling.

Funnene knyttet til politiske diskusjoner og organisasjonserfaringer kan knyttes til Strays (2012) demokratipedagogikk der hun skisserer at demokratiopplæringen bør skje om, for og gjennom demokratisk deltagelse. Politiske diskusjoner og organisasjonserfaring kan knyttes opp mot demokratiopplæring gjennom demokratisk deltagelse. Opplæring gjennom demokratisk deltagelse er en praktisk tilnærming til demokratiopplæringen. Den innebærer at elever skal få praktisere og erfare demokratiske prosesser som skal gi dem ferdigheter og kompetanser som gjør dem i stand til å handle ansvarlig og delta i demokratiske prosesser (Stray, 2012, s. 23). Politiske diskusjoner og organisasjonserfaring er ikke direkte knyttet til deres formelle demokratiopplæring i skolen, men det er en del av elevenes politiske sosialisering. Kjetil Børhaug (2005, s. 180–181) skriver at skolen bare er én av sosialiseringsagentene elevene møter i hverdagen sin, og at dette er utfordring for samfunnsfaget fordi kunnskapen og holdningene som formidles i samfunnsfaget utfordres av andre sosialiseringsagenter som familie, massemedier og nærmiljøet. Elever som deltar i organisasjoner eller politiske diskusjoner utenom skolen får dermed en opplæring gjennom demokratisk deltagelse, og det er et viktig supplement til den politiske sosialiseringen som foregår i skolen.

Den tredje «erfaringsvariabelen», politisk interesse, hadde også en positiv sammenheng med politisk mestringstro. Dette er i tråd med tidligere studier (Levy, 2013; Levy & Akiva, 2019; Schulz, 2005) som finner det samme. Levy (2013, s. 369) argumenterer for at politisk interesse kan øke politisk mestringstro ved at interessen driver elevene til å tilegne seg mer kunnskap om et emne, som igjen fører til at de får mer selvsikkerhet tilknyttet dette emnet. Et annet funn var at elevene så på politisk interesse som en viktig motivator for å kunne imøtekomme utfordringer tilknyttet politisk deltagelse (Levy, 2013, s. 366). Politisk interesse ser ut til å være en viktig faktor for politisk deltagelse fordi «[w]ithout a minimum level of curiosity about politics, citizens would not even be aware of the political process or of opportunities to defend their well-being or contribute to collective decisions» (van Deth & Elff, 2004, s. 478). Både van Deth og Elff (2004) og Levy og Akiva (2019) argumenterer for at politisk interesse er viktig for politisk deltagelse ved at det skaper en motivasjon for å tilegne seg kunnskap.

5.3. Kunnskapsvariablene

Funnene mine viser at «kunnskapsvariablene» (demokratiundervisning og resultat fra kunnskapstesten) har en positiv sammenheng med elevenes politiske mestringstro. Resultatene fra både kunnskapstesten og demokratiundervisningen viser en positiv sammenheng med

elevenes politiske mestringstro, og resultatene statistisk signifikante på $p < 0.001$ i alle modellene. Dette samsvarer med både Solhaug (2006) og Ødegård og Svagårds (2018) funn som har pekt på at politisk mestringstro er viktigere for politisk deltagelse enn demokratikunnskap. Solhaug (2006) argumenterer for at demokratikunnskap fortsatt er viktig for politisk deltagelse, men at den fyller et annet formål enn politisk mestringstro. Funnene hans peker blant annet på at demokratikunnskap er viktig for å bygge toleranse og involvering (Solhaug, 2006, s. 276). Levy (2013) peker på at demokratikunnskap har en sammenheng med både ytre og indre politisk mestringstro. Elevene som deltok i studien uttrykte at kunnskapen de hadde fått om de politiske problemene og de politiske prosedyrene var viktige for å skape en følelse av å kunne mestre den politiske deltagelsen (Levy, 2013, s. 367–368).

5.4. Bakgrunnsvariablene

Resultatene fra studien min viser at jenter har en noe høyere politisk mestringstro enn gutter. Dette skiller seg fra andre studier har vist at gutter har høyere politisk mestringstro enn jenter (Arens & Watermann, 2017; Caprara et al., 2009; Levy, 2013; Levy & Akiva, 2019; Schulz, 2005; Solhaug, 2006). Kjønnforskjellene halveres når man kontrollerer for «erfaringsvariablene» i modell 5. Dette indikerer at når man sammenligner jenter og gutter som har samme organisasjonserfaring, erfaring med politiske diskusjoner utenfor skoletid og politisk interesse, så utjevner det forskjellene i deres politiske mestringstro. Dette kan tyde på at kjønnforskjellene er på vei å forsvinne, noe man også kan se i tidligere studier av politisk mestringstro (Lee, 2006; McCluskey et al., 2004). En annen forklaring på kjønnforskjellene kan være forskjeller i demokratikunnskap. Som diskutert ovenfor, kan demokratikunnskap være et viktig grunnlag for å vurdere egne ferdigheter og hvorvidt man vil mestre ulike aktiviteter og oppgaver. I den norsk ICCS-rapporten fra 2016 trekker de frem at Norge er et av de landene med størst kjønnforskjeller tilknyttet resultatene fra kunnskapstesten, hvor jentene gjør det vesentlig bedre enn guttene i gjennomsnitt (Huang et al., 2017, s. 54–55). Hvis demokratikunnskap er et viktig grunnlag for politisk mestringstro slik som skissert i forrige avsnitt, kan dette være med på å forklare kjønnforskjellene.

Funnene mine viser at elever som rapporterer å ha foreldre som har høyere utdanning har en positiv sammenheng med politisk mestringstro. Det samme gjelder for elever som har foreldre med videregående skole som høyest oppnådde utdanningsnivå, men resultatene for denne gruppen er ikke statistisk signifikant i noen av regresjonsmodellene. Det er dermed ikke sikkert

at resultatene for denne gruppen ikke skyldes tilfeldigheter. I denne oppgaven bruker jeg foreldrenes høyeste oppnådde utdanningsnivå som et mål på sosioøkonomisk bakgrunn. Tidligere studier har funnet en sammenheng mellom politisk mestringstro og sosioøkonomisk bakgrunn, og funnene viser at det er forskjeller i politisk mestringstro blant de med ulik sosioøkonomisk bakgrunn (Caprara et al., 2009; Murphy 2011; Perliger et al., 2006; Schulz, 2005; Verba, Schlozman, & Brady, 1995). Caprara, Vecchione, Capanna og Mebane (2009, s. 1004–1005) argumenterer for at sosioøkonomisk bakgrunn kan føre til forskjeller i politisk mestringstro fordi mennesker med høy sosioøkonomisk bakgrunn er bedre informert og de har flere økonomiske og kognitive ressurser til å møte utfordringer i politikken med.

Sammenhengen mellom politisk mestringstro og innvandrerbakgrunn er noe sprikende i min studie. Resultatene for elevene som har innvandret selv viser en negativ sammenheng med politisk mestringstro i alle fem regresjonsmodellene, men resultatet er bare statistisk signifikant i modell 5. Funnet stemmer overens med Levy og Akivas (2019) funn som viser at minoritetskvinner i gjennomsnitt har en lavere politisk mestringstro enn majoritetsbefolkningen. Sammenhengen mellom politisk mestringstro og elever som har innvandret styrkes fra modell 4 til modell 5. Dette kan tyde på at det er forskjell mellom hvor mye erfaring norskfødte elever og innvandrererelever har når det kommer til «erfaringsvariablene» politisk diskusjon, organisasjonserfaring og politisk interesse. Resultatene for norskfødte elever med innvandrerforeldre viser derimot at denne elevgruppen har en positiv sammenheng med politisk mestringstro i modell 2 til modell 4. Resultatene er statistisk signifikante i modell 2 og modell 3. Sammenhengen svekkes mye mellom modell 3 og modell 4 hvor de faste effektene introduseres. Dette kan tyde på at faste, uobserverte egenskaper ved skolen og skoleklassen elevene går i konfunderer sammenhengen mellom politisk mestringstro og norskfødte elever med innvandrerforeldre. Det kan tenkes at faktorer som elevsammmentning i klassen eller læreren i klassen eller andre uobserverbare faktorer spiller en ulik rolle blant norskfødte elever og norskfødte elever med innvandrerforeldre. Resultatet for modell 4 er ikke statistisk signifikant, og vi kan dermed ikke være sikker på at disse resultatene ikke skyldes tilfeldigheter. Et annet interessant funn for norskfødte elever med innvandrerforeldre er at sammenhengen mellom denne gruppen og politisk mestringstro endres fra positiv til negativ i modell 5. Resultatet er ikke statistisk signifikant. I likhet med innvandrererelever, kan dette tyde på at norskfødte elever med innvandrerforeldre har mindre erfaring med «erfaringsvariablene» enn de norskfødte elevene.

6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg vist at det er en positiv sammenheng mellom åpent klasseromsklima og elevers politiske mestringstro. Denne positive sammenhengen tar utgangspunkt i resultater fra fem forskjellige regresjonsanalyser gjennomført med de norske dataene fra ICCS-undersøkelsen fra 2016. Funnene mine tyder på at sammenhengen medieres av andre variabler: Politisk diskusjon, organisasjonserfaring og politisk interesse er variablene som har sterkest positiv sammenheng med norske niendeklassingers politiske mestringstro. I det følgende skal jeg diskutere de samfunnsfagdidaktiske implikasjonene av funnene mine. Til slutt vil jeg komme med noen forslag til videre forskning.

6.1. Samfunnsfagdidaktiske implikasjoner

Resultatene fra regresjonsanalysene mine viser at det er en positiv sammenheng mellom politisk mestringstro og et åpent klasseromsklima, men at sammenhengen er svak. Selv om sammenhengen er svak betyr det imidlertid ikke at man ikke bør strebe etter et åpent klasseromsklima, da andre studier også viser at et åpent klasseromsklima har en positiv sammenheng med både politisk deltagelse og politisk mestringstro (jf. Manganelli et al., 2015; Martens & Gainous, 2013). Det man kan ta med seg fra mitt funn, og den tidligere forskningen, er at et åpent klasseromsklima kan bidra til å at elevene får erfaring med ferdigheter de trenger som demokratiske medborgere. Som samfunnsfaglærere må vi legge til rette å skape et trygt rom hvor elevene får øve på å diskutere samfunnsspørsmål med andre som både er enige og uenige med dem. Elevene vil ikke bare lære av egen deltagelse i diskusjoner, men også ved å observere hverandre øve seg på diskusjon.

Et viktig funn i studien min er at «erfaringsvariablene» (politisk diskusjon, organisasjonserfaring og politisk interesse) er de variablene som har sterkest positiv sammenheng med politisk mestringstro. Bandura (1977) argumenterer for at det er avgjørende å gi mennesker mulighet til å erfare og mestre ulike aktiviteter og oppgaver for å kunne bygge mestringstro. Disse funnene viser at det er viktig at man tilrettelegger for at elevene får muligheten til å øve seg på politiske aktiviteter og demokratiske prosesser i klasserommet. Dette betyr at læreren bør legge til rette for at elevene får øve på aktiviteter som å diskutere samfunnsspørsmål, skrive leserinnlegg eller gjennomføre en underskriftskampanje med fokus på noe de er opptatt av. Ved å eksponere elevene for varierte former for politiske aktiviteter i skoletimene kan dette også bidra til å øke og utvide elevenes forståelse av hva demokratisk deltagelse er. Nora E. H. Mathé

(2016) fant at noen elever hadde en forståelse av demokrati som et «folkestyre», og at dette igjen kunne føre til en snever forståelse av demokratisk deltagelse som valgdeltagelse. På bakgrunn av dette argumenterer hun for at lærere må hjelpe elever til å utvide elevenes forståelse av demokrati og demokratisk deltagelse er (Mathé, 2016, s. 285). En implikasjon av funnene mine er derfor at elevene bør erfare og få øve på et variert utvalg demokratiske deltagelsesformer både for å gi dem mestringserfaringer, men også for å gjøre elevene oppmerksomme på alle måtene de kan delta i demokratiet på.

Funnene fra studien viser også at det er en sammenheng mellom demokratikunnskap og politisk mestringstro. Solhaug (2006, s. 274) argumenterer for at kunnskap om politikk og demokrati danner et viktig grunnlag for vurderingen av egne ferdigheter og beslutningstaking. En implikasjon av dette funnet kan dermed være at man burde gi elever kunnskap om hvordan demokratiet fungerer og begrunnelsen for demokratiet, fordi dette kan bidra til at elevene får et bedre grunnlag for å vurdere egne ferdigheter og sannsynligheten for å lykkes med ulike politiske aktiviteter.

6.2. Videre forskning

I denne studien har jeg beskrevet sammenhengen mellom norske niendeklassingers politiske mestringstro og åpent klasseromsklima. Studien bidrar med kunnskap om sammenhengen mellom noen utvalgte faktorer og elevers politiske mestringstro, men er ikke uttømmende. Min operasjonalisering av åpent klasseromsklima måler egenskaper ved diskusjonsklimaet og ikke hvorvidt klasserommet blir brukt til å diskutere. I videre studier ville det vært interessant å se på sammenhengen mellom elevenes politiske mestringstro og mengden og kvaliteten på diskusjonstreningen de får i klasserommet. Det ville også vært interessant å trekke inn andre skolerelevante variabler som kan belyse hvilke faktorer i skolen som kan bidra med å styrke elevenes politiske mestringstro.

«Erfaringsvariablene» som ble inkludert i denne studien handlet om elevenes erfaringer med politikk utenfor skoletiden. Funnene mine tyder på at erfaringene elevene gjør seg med demokratisk deltagelse utenfor skoletid har en viktig sammenheng med deres politiske mestringstro. I lys av dette vil det være interessant å se på hvordan erfaring med demokratisk deltagelse i skolen henger sammen med elevenes politiske mestringstro. Med innføringen av Fagfornyelsen får samfunnsfaget et økt fokus på handlingskompetanse og elevers aktive

deltagelse. Det vil være interessant å undersøke om dette vil få utslag for elevenes politiske mestringstro.

I studien har jeg benyttet meg av tversnittdata. Dette betyr at jeg ikke har hatt mulighet til å se hvordan sammenhengene endrer seg over tid eller ettersom elevene blir eldre. Ved å følge de samme elevene over et lenger tidsrom vil man kunne få et bredere inntrykk av hvordan økt demokratiundervisning og erfaring med demokratisk deltagelse kan påvirke elevenes politiske mestringstro. En longitudinell studie som ser på utviklingen av elevenes politiske mestringstro over tid, vil kunne gi oss en bedre forståelse av hvordan samfunnsfagundervisningen kan være med på å styrke elevenes politiske mestringstro.

Det trengs med andre ord mer forskning for å avgjøre hvordan skolen best kan fostre politisk mestringstro blant elevene. Jeg håper likevel at funnene i denne masteroppgaven kan fungere som et lite steg på den lange veien mot dette målet.

Litteraturliste

- Allison, P. D. (2011). *Fixed Effects Regression Models*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412993869>
- Almond, G. A. & Verba, S. (1965). *The civic culture*. Toronto: Little, Brown and Company (Inc.).
- Arens, A. K. & Watermann, R. (2017). Political Efficacy in Adolescence: Development, Gender Differences, and Outcome Relations. *Developmental Psychology*, 53(5), 933–948.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Balch, G. (1974). Multiple Indicators in Survey Research: The Concept “Sense of Political Efficacy”. *Political Methodology*, 1, 1–43.
- Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. I L. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. Flanagan (Red.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (s. 525–558). Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470767603>
- Beaumont, E. (2011). Promoting Political Agency, Addressing Political Inequality: A Multilevel Model of Internal Political Efficacy. *The Journal of Politics*, 73(1), 216–231.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (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, 33–46.
- Blankenship, G. (1990). Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 18(4), 363–386.
- Bråthen, I. (2002). Selvregulert læring i sosial-kognitivt perspektiv. I I. Bråthen (Red.) *Læring: i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (164–193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (Red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (s. 171–183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–18.
- Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. (1954). *The Voter Decides*. Evanston: Row, Peterson.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behaviour*, 30(4), 437–454.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Capanna, C. and Mebane, M. (2009). Perceived Political Self-Efficacy: Theory, Assessment, And Applications. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 1002–1020.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M. Cox, C. & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019, 17. juni). Om NESH.
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/om-nesh/>
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (Red.) *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*, (s. 177–213). Oslo: Abstrakt forlag.
- Durkheim, E. (1956). Education: Its Nature and its Role. I *Education and Sociology*, (s. 61–90). Cambridge: The Free Press.
- Ehman, L. H. (1980). Change in High School Students' Political Attitudes as a Function of Social Studies Classroom Climate. *American Educational Research Journal*, 17(2), 253–265.
- Fekjær, S. N. (2007). New Differences, Old Explanations: Can Educational Differences Between Ethnic Groups in Norway be Explained by Social Background? *Ethnicities*, 7(3), 367–389.
- Fieldhouse, E., Tranmer, M. & Russell, A. (2007). Something About Young People or Something About Elections? Electoral Participation of Young People in Europe: Evidence from a Multilevel Analysis of the European Social Survey. *European Journal of Political Research*, 46, 797–822.
- Finkel, S. E. (1987). The Effects of Participation on Political Efficacy and Political Support: Evidence from a West German Panel. *The Journal of Politics*, 49(2), 441–464.

- Furseth, I. & Everett, E. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlag.
- Godfrey, E. B. & Grayman, J. K. (2014). Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1801–1817.
- Gordon, R. A. (2015). *Regression Analysis for the Social Sciences* (2.utg.). New York: Routledge.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huang, L. & Biseth, H. (2016). Openness in Scandinavian Classrooms: Student Perceptions of Teaching Practices and High Achievers of Civic Knowledge. *Creative Education*, 7, 713–723.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016) (NOVA Rapport nr. 15/17). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf>
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.) *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (s. 277–316). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Johnson, B. R. & Christensen, L. (2014). *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (5. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Ltd.
- Jopling, M. (2019). Using quantitative data. I M. Lambert (Red.), *Practical Research Methods in Education. An Early Researcher's Critical Guide* (s. 55–66). London: Routledge.
- Kahne, J., Crow, D. & Lee, N.-J. (2013). Different Pedagogy, Different Politics: High School Learning Opportunities and Youth Political Engagement. *Political Psychology*, 34(3), 419–441.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Students for a Democratic Society. *PS: Political Science and Politics*, 39(2), 289–296.

- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W. & Carstens, R. (2018). *ICCS 2016 User Guide for the International Database*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lee, K. M. (2006). Effects of Internet Use on College Students' Political Efficacy. *Cyberpsychology & Behaviour*, 9(4), 415–422.
- Levy, B. L. M. (2013). An Empirical Exploration of Factors Related to Adolescents' Political Efficacy. *Educational Psychology*, 33(3), 357–390.
- Levy, B. L. M. (2018). Youth Developing Political Efficacy Through Social Learning Experiences: Becoming Active Participants in a Supportive Model United Nations Club. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 410–448.
- Levy, B. L. M. & Akiva, T. (2019). Motivating Political Participation Among Youth: An Analysis of Factors Related to Adolescents' Political Engagement. *Political Psychology*, 40(5), 1039–1055.
- Lien, N., Friestad, C. & Klepp, K-I. (2001). Adolescents' Proxy Reports of Parents' Socioeconomic Status: How valid are they? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 55(10), 731–737.
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena* [Doktoravhandling, Örebro universitet].
- Manganelli, S., Lucidi, F. & Alivernini, F. (2015). Italian Adolescents' Civic Engagement and Open Classroom Climate: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 8–18.
- Martens, A. M. & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956–976.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies. *Acta Didactica Norge*, 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.

- McCluskey, M., Deshpande, S., Shah, D., & McLeod, D. (2004). The Efficacy Gap and Political Participation: When Political Influence Fails to Meet Expectations. *International Journal of Public Opinion Research*, 16(4), 437–455.
- Mehmetoglu, M. & Jakobsen, T. G. (2017). *Applied Statistics Using Stata: A Guide for the Social Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Murphy, P. J. (2011). *An Analysis of Political Efficacy Socialisation among Threshold Voters in the Republic of Ireland* [Doktorgradsavhandling, University College Cork].
- Niemi, R. G. & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Carbonaro, W. (2001). On the Ecology of Classroom Instruction. I P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Red.), *Writing as a Learning Tool* (s. 57–81). Dordrecht: Springer.
- OECD (2009). *PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264056275-en>
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. & Jamieson, K. H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Development Science*, 12(1), 26–37.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. & Pedahzur, A. (2006). Democratic Attitudes Among High-School Pupils: The Role Played by Perceptions of Class Climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schulz, W. (2005, 8.–10. september). *Political Efficacy and Expected Political Participation among Lower and Upper Secondary Students: A Comparative Analysis with Data from the IEA Civic Education Study* [Paperpresentasjon]. ECPR General Conference, Budapest.
- Schulz, W., Ainley, 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*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016: Technical Report*. Amsterdam: IEA.

- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. I S. L. Christenson et al. (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 219–235). Berlin: Springer Science+Business Media.
- Skog, O. J. (1998). Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sloam, J. (2014). New Voice, Less Equal: The Civic and Political Engagement of Young People in the United States and Europe. *Comparative Political Studies*, 47(5), 663–688.
- Sohl, S. & Arensmeier, C. (2015). The School's Role in Youths' Political Efficacy: Can School Provide a Compensatory Boost to Students' Political Efficacy? *Research Papers in Education*, 30(2), 133–163.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: With Relevance for Educational Practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265–278.
- Stanley, W.B. (2015). Social Studies and the Social Order: Transmission or Transformation? I Parker, W.C. (red.), *Social Studies Today: Research and Practice* (s. 17–24). New York: Routledge.
- Statistisk sentralbyrå (2019, 5. mars). Slik definerer SSB innvandrere. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99–113.
- Svagård, V. og Huang, L. (2017). *ICCS undersøkelsen 2016: Metodenotat for den norske datainnsamlingen* (NOVA Notat 5/17). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6450>.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35–49.
- Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied developmental science*, 6(4), 203–212.

Universitetet i Oslo (2021, 11. mai). Lagringsguiden.

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagringsguide.html#4>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01)*.

<https://www.udir.no/lk20/sak01-01>

van Deth, J.W. & Elff, M. (2004). Politicisation, Economic Development and Political Interest in Europe. *European Journal of Political Research* 43(3), 477–508.

Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. (1995). *Voice and Equality: Civic Volunteerism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.

Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 28–50.