

Ungt medborgerskap

Kunnskap, mobilisering og deltakelse

Kristinn Hegna, sosiolog PhD
Førsteamanuensis/forsker II
Institutt for pedagogikk, UiO / NOVA, OsloMet
kristinn.hegna@iped.uio.no|

Guro Ødegård, sosiolog PhD
Forsker II
NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet
guro.odegard@oslomet.no

Idunn Seland
Forsker II
NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet
idunn.seland@oslomet.no

Dette temanummeret i Tidsskrift for ungdomsforskning om ungdoms læring, sosialisering, mobilisering og deltakelse i demokratiet er skrevet i en tid med sterke ungdomsstemmer, antidemokratiske strømninger, og bekymringer for demokratiets forvitring. Artikkene i dette temanummeret bygger på data fra ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study), gjennomført blant skoleelever mellom 14 og 15 år. I denne artikkelen beskrives hva vi legger i begrepene citizenship og citizenship education, og viktige perspektiver og resultater fra artikkene oppsummeres. Hvilken betydning har kunnskap om demokrati og hva er viktige sosialiseringprosesser for et aktivt medborgerskap blant unge?

Et sentralt utgangspunkt for artikkene er at utdanning til medborgerskap og demokratisk forståelse ikke kan begrense seg til kvalifisering, men at et mer praksisorientert syn på medborgerskap må ligge til grunn. Studien bidrar til kunnskap om medborger-sosialiserende prosesser som finner sted både i og utenfor skolen. Disse kan bidra til danningen av en annen type medborgerskapsrolle, og gir ungdom mulighet til å utøve medborgerskap i praksis før de når myndighetsalder og får stemmerett.

Nøkkelord:

Ungdom, medborgerskap, demokratiopplæring, sosialisering, ICCS 2016.

INNLEDNING

Det norske lokalvalget i september 2011 har gått inn i historien som det store ungdomsvalget. Etter tiår med svært lav valgdeltakelse blant førstegangsvelgere, økte deltakelsesprosenten brått med 11 prosentpoeng. Det var ingen tilsvarende økning i deltakelse blant eldre velgergrupper (Bergh og Ødegård 2013). Den 22. juli – syv uker før 2011-valget – var styringsmakter og ungdommer blitt angrepet. En høyrradikal norskfødt terrorist drepte åtte mennesker i regjeringskvartalet og 69 politisk aktive AUF-ungdommer på Utøya. Førstegangsvelgernes svar var en valg-mobilisering man ikke har vært vitne til i nyere tid.

I folkeavstemningen om skotsk uavhengighet fra England i 2014, ble 16- og 17-åringene gitt stemmerett for første gang. På tross av advarsler om at ungdommene var kunnskapsløse, ikke ville delta, eller bare stemme som sine foreldre, var det 75 prosent av ungdommene som stemte, og hele 40 prosent av dem stemte annerledes enn deres foreldre gjorde. For ungdommene fungerte folkeavstemningen som en katalysator, et kritisk øyeblikk, i en prosess for ungdommene til å føle seg mer modne, mer uavhengige, som unge voksne politisk engasjerte (Breeze mfl. 2017).

Ungdommer i USA har vært rammet av gjentatte skolemassakre der elever, lærere og andre ansatte har blitt skutt, skadet og drept. I den offentlige og politiske debatt har flere i årevis tatt til orde for en strengere våpenlovgivning, men våpenlobbyen har større gjennomslag i Kongressen. Da en 19 år gammel mann den 14. februar 2018 skjøt og drepte 14 elever og tre ansatte ved Marjory Stoneman Douglas High School i Parkland, Florida, var det dråpen som fikk begeret til å flyte over. Under slagordet «March for our lives» mobiliserte unge til protestmarsj i Washingtons gater 24. mars 2018. «Not one more» ropte 800 000 ungdommer, med krav om politisk handling for å hindre flere drap i amerikanske skolegårder. Aldri før har en enkelt demonstrasjon mobilisert så mange på ett sted.

Eksemplene fra Norge, Skottland og Washington kan inngi håp for de mange som mener at demokratiet er i krise. Likevel, parallelt med disse eksemplene er antidemokratiske krefter på frammarsj. Nasjonalistiske partier vinner fram i flere europeiske land, samtidig som autoritære regimer knebler og forfølger demokratiforkjempere. Antidemokratisk retorikk vinner også på den politiske verdensscenen, med USAs president Donald Trump i spissen. Nilsen (2014) har vist at denne type retorikk gir næring til populistiske og ekstremistiske grupper, tett knyttet opp mot voldsstøttende miljøer.

Det er i dette spennet – mellom sterke ungdomsstemmer og antidemokratiske strømninger – dette temanummeret i Tidsskrift for ungdomsforskning om ungdoms læring, sosialisering, mobilisering og deltakelse i demokratiet er skrevet. Kunnskap om, forståelse av og engasjement i demokratiske og samfunnspolitiske spørsmål anses som viktige tema i en tid der de kontekstuelle rammene for demokrati, samfunnsengasjement og politisk deltakelse er i endring (se Hartung 2017). Unges handlings- og verdimønstre formes i et samspill mellom lokal oppvekstkontekst og global dagsorden. Klimaendringer, religionskonflikter, terror og folkevandringer reiser problemstillinger rundt bærekraft, demokratiets grenser og global konfliktløsning som også er relevante for ungdoms hverdag i Norge. Sosiale medier og digitalisering legger nye og utvidede rammer for både samfunnspolitisk interesse og deltakelse, og den overveldende tilgangen på informasjon av varierende kvalitet gjør evnen til kritisk tenkning og kompetent kildebruk viktigere enn noen gang. Under slike betingelser har forskningen en viktig funksjon i å bidra med oppdatert kunnskap både om hva unge kan om samfunnsforhold og demokrati, men også hvordan de oppfatter, vurderer og handler på grunnlag av demokratikunnskap. Ikke minst kan den også bidra til kunnskap for å forstå mekanismer for sosial ulikhet i demokratisk deltakelse, slik at alle unge, uavhengig av familiens økonomiske-, sosiale- og utdanningsressurser, har like muligheter til å si sin mening og forme det samfunnet de er en del av.

Samtlige artikler i dette temanummeret bygger på data fra den den internasjonale undersøkelsen ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study), som er gjennomført blant skoleelever mellom 14 og 15 år i 24 land. Studien har til hensikt å undersøke hvordan denne aldersgruppen, som hverken har stemmerett eller forutsetninger for å ha opparbeidet seg bred erfaring med demokratisk deltakelse, forstår, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn. Artiklene speiler og videreutvikler på mange måter de internasjonale resultatene som er publisert av Schulz og medforfattere (2018a), men setter resultatene inn i den norske utdannings-, samfunns-, ungdomsforsknings- og demokratiforskningskonteksten.

Målsettingen med denne innledningsartikkelen er for det første å gjøre rede for det teoretiske bakteppet for ICCS-undersøkelsen, særlig relatert til begrepsparet «citizenship» og «citizenship education», og dermed å presentere vår forståelse av begrepene og perspektivet som har vært styrende for arbeidet med dette temanummeret. Ofte relateres «citizenship education»

ganske ensidig til skolekonteksten. I forskningen som presenteres her, suppleres dette med et bredere ungdoms- og sosialiseringsspektiv der andre kontekster også gjøres relevante for utviklingen av unges samfunnsengasjement og demokratiske deltakelse. En annen målsetning med innledningsartikkelen er å gi en samlet presentasjon av data- og metodegrunnet for analysene av den norske delen av ICCS-undersøkelsen i 2016 og 2009 som gjøres i artiklene i temanummeret. For det tredje vil vi syntetisere resultatene fra de empiriske bidragene og gi en overordnet presentasjon av hvordan disse samlet gir ny innsikt i unges demokratiske deltakelse, deres samfunnspolitiske engasjement, deres medborgerskap og hvilke betingelser som skal til for å understøtte deres medborgerskap også i framtiden.

HVA ER CITIZENSHIP?

I politisk filosofi betegner *citizenship* forholdet mellom borger og stat, en tilhørighet («a mode of belonging») til staten (Kivisto og Faist 2007:49, Osler 2012, Arthur mfl. 2008). Brochmann (2002:56) oversetter *citizenship* til «samfunnsborgerskap». I dette inkorporerer hun det juridiske *statsborgerskapet*, som man fødes inn i eller som innvilges etter loven, og det mer samfunnsmessige *medborgerskapet*, som betegner en subjektiv opplevelse av tilhørighet til samfunnet – en opplevelse av identitet, lojalitet, tillit og vilje til deltakelse.

Mens den faglige diskusjonen om *citizenship* i de første tiårene etter annen verdenskrig i stor grad dreide seg om grunnleggende sosiale rettigheter og økonomisk utjevning i velferdsstater, har nye politiske bevegelser ført diskusjonen om *citizenship* over i spørsmål om anerkjennelse av individers likeverd og opplevelse av identitet basert på religiøse, kulturelle, kjønnsmessige eller seksuelle kjennetegn – identitetsmessig mangfold (Isin og Turner 2007, Kivisto og Faist 2007). Disse endringene innebærer at nye arenaer og former for demokratisk deltakelse og politisk innflytelse er etablert. Slik deltakelse beskrives i litteraturen ved hjelp av begreper som «deltakerdemokrati», «deliberativt demokrati» og «aksjonsdemokrati» (Østerud mfl., 2003). Mens de to førstnevnte formene for demokrati viser til individers samfunnsdeltakelse med mulighet til påvirkning, læring og politisk kvalifisering, peker aksjonsdemokratiet tydeligere på grupperes interessekamp. Disse ulike aspektene ved demokratisk deltakelse favner muligheter også ungdommer har til å uttrykke sine synspunkter og tjene som kritiske korrektiv selv om de ikke har formell stemmerett.

Hvilke konsekvenser har disse endringene for måten vi tenker om ungdom og medborgerskap på? I vestlige demokratier har barn og unges innflytelse på viktige samfunnsområder vært forsøkt styrket gjennom mange år, for eksempel gjennom FNs barnekonvensjon som blant annet slår fast at barn har rett til medbestemmelse i saker som angår dem (Forente nasjoner 1989 [2003]). Både konvensjonen og det arbeidet som er lagt ned for å øke unges innflytelse, kan forstås som bidrag til en utvidelse av demokratiet og endring av ungdoms posisjon i samfunnet. Blant europeiske land har Østerrike allerede gitt 16-åringene allmenn stemmerett, og spørsmålet om tilsvarende valg-reformer diskuteres både i Norge og andre land (se Ødegård og Aars 2011).

...OG HVA ER CITIZENSHIP EDUCATION?

Citizenship education er et utdanningsfelt viet til spørsmålene om hvordan man skaper og opprettholder godt samfunnsborgerskap gjennom oppøvelse og oppdragelse til en viss type kunnskap, holdninger og disposisjoner, det vil si til det man kan kalle en «political literacy» (Biesta 2009). Dette styrker fellesskapet, så vel som de individer som deltar i det samme fellesskapet (Isin og Turner 2007). Denne siden av citizenship education fyller hele spektret fra kunnskap om rettigheter og plikter i demokratiet og det demokratiske systemet, til evnen til kritisk tenkning omkring politiske prosesser og praksis. Når norsk skole skal implementere ny læreplan i 2020, innføres «Demokrati og medborgerskap» som et gjennomgående tema i alle skolefag. Dette kan sees som et parallelt arbeid for å styrke elevenes demokratiske kompetanse og deltakerdemokratiet. Det eksplisitte målet med citizenship education er dermed å opprettholde og styrke samfunnsinstitusjonene ved å kvalifisere borgerne til politisk deltakelse gjennom å lære dem om politiske prosesser, rettigheter og plikter (Solhaug 2013), samtidig som borgernes identitet og opplevelse av tilhørighet til samfunnet står sentralt. Begge målsettinger regnes som legitime i lys av skolens samfunnsoppdrag (Arthur mfl. 2008, Osler og Starkey 2006, Tuastad 2006).

I boken «What Kind of Citizen» kritiserer Westheimer (2015) undervisningsprogrammer i citizenship education. Hovedkritikken er at det primært legges vekt på det å være en rettskaffen og lovlydig borger og mindre vekt på det å være en aktivt deltakende samfunnsborger med en utviklet evne til kritisk tenkning og vurdering av politikk og samfunnssystemer. Den nederlandske utdanningsfilosofen Gert Biesta (2009) beskriver hvordan læring og utdanning har tre funksjoner som hver av dem er viktige for dannelsen av unge

medborgere og for vår forståelse av ungt medborgerskap. For det første bidrar læring og utdanning til å *kvalifisere* unge mennesker – altså gi dem kunnskaper, ferdigheter og forståelse som gjør dem i stand til å gjøre «noe»; utøve et yrke og å fylle rollen som medborger i samfunnet som voksne. For det andre har utdanning også en *sosialiserende* funksjon – der unge blir medlemmer og deltakere i en bestemt sosial, kulturell og politisk «orden» eller system, enten gjennom åpenbar forming og formidling av bestemte normer og verdier, eller med mer implisitte eller skjulte underliggende budskap. Den tredje funksjonen av utdanning er *subjektivering* – å bidra til danning av selvet, eller å bli et handlende og tenkende subjekt. Ved å utvide synet på utdanning på denne måten, får vi øye på flere av de sidene ved demokratiopplæringen som Westheimer etterlyser, og som undervisningsprogrammer potensielt kan reflektere.

I enkelte land er citizenship education hovedsakelig orientert mot denne kvalifiserende siden, ofte av frykt for mer eksplisitt politisk sosialisering (Biesta 2009). Som Seland og Huang viser i sin artikkel i dette nummeret, har den norske læreplanen imidlertid et tydelig mål også om politisk sosialisering i undervisningen.

I den norske delen av ICCS 2016, er det lagt til grunn et praksisorientert syn på medborgerskap. Studien reflekterer ikke bare hvordan norske elever kvalifiseres til medborgerskap, men også prosesser som bidrar til en bredere politisk sosialisering. Dermed bidrar studien til å trekke fram hvilke medborger-sosialiserende prosesser som finner sted *i* og *utenfor* skolen. Viktige samfunnsinstitusjoner som familien, organisasjoner, aktiviteter og jevnaldersmiljøet bidrar også til sosialisering av unge til samfunnsmedlemmer og medborgere. Den uformelle læringen som skjer på arenaer utenfor skolen kan bidra til danningen av en annen type medborgerskapsrolle, samtidig som det gir ungdom mulighet til å utøve medborgerskap i praksis lenge før de formelt når myndighetsalder og får stemmerett.

Den internasjonale ICCS-studien gir dermed mulighet til å undersøke både om elevene har tilegnet seg kunnskap om demokratiet og i hvilken grad og på hvilke måter de utøver sitt medborgerskap i skolen og på fritiden. Etter at datamaterialet som benyttes i analysene i dette spesialnummeret er presentert, går vi videre inn i de problemstillingene og resultatene som artiklene formidler.

ICCS 2016 – DATA OG METODE

Den internasjonale studien av medborgerskap og demokratiforståelse ICCS 2016, samler kunnskap om ungdom fra 24 land fra Europa, Asia og Sør-

Amerika.¹ Dataene er samlet inn på helt identiske måter i alle landene, og gir mulighet til å forstå ungdoms medborgerskap og demokratiforståelse både i en lokal kontekst og komparativt. Datainnsamlingen i ICCS-studien 2016 gjør bruk av fire ulike datakilder, og i dette temanummeret av Tidsskrift for ungdomsforskning bruker vi to av datasettene fra den norske delen av undersøkelsen. For det første *kunnskapstesten*, som har til hensikt å måle elevenes demokratiforståelse og kunnskap, og for det andre *elevspørreskjemaet*, som er en spørreskjemaundersøkelse rettet til elevene, begge stilet til elever på 9. klassetrinn.

Det var 148 skoler fra hele Norge som deltok i ICCS 2016. For å velge ut skolene ble det benyttet en såkalt stratifisert utvelgelse, basert på skolestørrelse og geografisk inndeling slik at man sikret et mest mulig representativt utvalg av skoler og elever. Totalt inneholder det norske datasettet – både kunnskapstesten og elevspørreskjemaet – svar fra 6271 elever på 9. trinn. I tabell 1 vises utvalg, svarprosent og fordeling på en del bakgrunnskjenntegn. Vi oppgir her antall respondenter i utvalget, men minner samtidig om at alle resultater i artiklene er vektet. Det kan derfor være enkelte små forskjeller mellom utvalget i tabell 1 og det som fremkommer i analysene, fordi analysene gir et representativt bilde av befolkningen på grunn av denne vektingen. Både kunnskapstesten og spørreskjemaet ble besvart på skolene ved at elevene krysset av i et spørreskjema i papirversjon. I gjennomsnitt brukte elevene 2,5 timer på å gjøre ferdig kunnskapstesten og på å besvare spørreskjemaet. Ytterligere informasjon om datainnsamlingen finnes i notatet «ICCS-undersøkelsen 2016: Methodenotat for den norske datainnsamlingen» (Svagård og Huang 2017).

Spørreskjema til elever om holdninger og atferd

I alle artiklene i dette spesialnummeret benyttes data fra spørreskjemaet til elevene i ICCS 2016. Spørreskjemaet til elevene inneholder spørsmål som både kan knyttes til deres holdninger til demokrati, medborgerskap og samfunns-politisk deltakelse, men også til faktisk atferd (frivillige organisasjoner, aksjoner, informasjonsinnhenting, skoledemokratiet). I forbindelse med bearbeiding av datamaterialet har IEA utviklet noen skalamål for enkelte holdninger og aktivitetsdomener. Flere av disse skalamålene brukes i analysene i artiklene her.

¹ Landene som deltok i 2016 var Norge, Sverige, Danmark, Finland, Belgia (Flandern), Bulgaria, Chile, Kinesisk Taipei, Colombia, Kroatia, Den dominikanske republikk, Estland, Tyskland (Nordrhein-Westfalen), Hong Kong SAR, Italia, Latvia, Litauen, Malta, Mexico, Nederland, Peru, Sør-Korea, Russland og Slovenia.

Skalamålene ble konstruert i 2009-undersøkelsen slik at det internasjonale gjennomsnittet var 50 i 2009. Dersom et fenomen har fått høyere oppslutning siden 2009 vil det internasjonale gjennomsnittet i 2016 bli over 50, og hvis oppslutningen har gått ned blir gjennomsnittet i 2016 under 50.

Tabell 1. Oversikt over utvalget – ICCS 2009 og ICCS 2016.

		2009	2016
Utvalg	Antall skoler	129	148
	Svarprosent skoler	86 %	100 %
	Antall elever (respondenter)	2875	6271
	Svarprosent elever	89 %	92 %
	Gjennomsnittsalder	14,7 år	14,7 år
Bakgrunns- kjennetegn (prosent)	Jenter	1434 (49,9)	3127 (49,9)
	Gutter	1441 (50,1)	3144 (50,1)
	Minoritetsspråklig bakgrunn	243 (8,4)	538 (8,8)
	To utenlandsfødte foreldre	287 (10,1)	696 (11,6)
	Minst én forelder med høyere utdanning	1420 (51,4)	3604 (60,8)

Kunnskapstesten

Resultatene fra kunnskapstesten i ICCS 2016 benyttes i tre av artiklene (Stray og Huang, Ødegård og Svagård samt Seland og Huang). Kunnskapstesten har til hensikt å evaluere elevenes faktakunnskaper, forståelse, tenkning og analytiske kompetanse om samfunnet og demokratiet på fire emneområder: samfunn og samfunnssystemer, demokratiske prinsipper, samfunnsengasjement og demokratisk deltakelse, og medborgeridentitet. Kunnskapstesten i ICCS måler i hvilken grad elever (1) husker og kan hente fram fra minnet (recall) informasjon på en måte som viser at de forstår og (2) kan overføre denne forståelsen til nye situasjoner (se Anderson, Krathwohl mfl. 2001). Denne delen av studien måler med andre ord både elevenes faktakunnskap om samfunn og samfunnssystemer i et demokrati, demokratiske prinsipper og deltakelse, og deres evne til tenkning, analyse og anvendelse av kunnskapen.

Kunnskapstesten inneholdt i alt 88 ulike oppgaver. Av disse er det ni åpne oppgaver hvor elevene skulle besvare med egen skriftlig tekst. De øvrige 79 oppgavene var bygget opp med fire forhåndsdefinerte svaralternativer hvor elevene ble bedt om å sette ett kryss.

Oppgavene innenfor de ulike emneområdene har ulik vanskelighetsgrad. Basert på disse svarene, bygges en kunnskapsskala over forståelse og kunnskap. I neste omgang er poengene på skalaen kategorisert i fire forskjellige kunnskapsnivåer fra nivå A (høyest) til nivå D, og en femte kategori som betegnes «under nivå D» (lavest). Under nivå D har elevene svært mangelfulle

kunnskaper om demokrati, og vil i hovedsak bare klare oppgavene som bygger på relativt hverdagslige situasjoner. Fra nivå D og oppover har elevene fra grunnleggende til avansert kunnskaper og ferdigheter om begreper og demokratiske prinsipper. De ulike nivåene innebærer derfor ikke bare en summering av antall poeng slik at mange poeng betyr flere riktige svar. Hver av oppgavene er gjennomtenkte mål av ulik vanskelighetsgrad slik at de ulike nivåene innebærer kvalitativt forskjellig grad av kunnskap og forståelse. Kunnskapsnivåene er utviklet av IEA og beskrives også i rapporten om data-innsamlingen i den internasjonale studien (Schulz mfl. 2018b).

TRE DEMOKRATISKE PARADOKSER

Å kvalifisere unge til å bli gode medborgere i framtidens samfunn kan neppe betegnes som en kontroversiell målsetting. Samtidig oppstår noen demokratiske dilemmaer som er verdt å nevne. For det første står ungdom i spennet mellom å være formelt sett *umyndige*, samtidig som de forventes å være *aktive medborgere*. Når ungdom beskrives som umyndige defineres de i en marginal posisjon, uten fulle rettigheter som samfunnsborgere, og dermed heller ikke som fullverdig ansvarlige overfor storsamfunnet. Wyn og White (1997) beskriver ungdomsfasen som en gradvis bevegelse fra barnets sosiale posisjon som umyndig og avmektig, til en stadig mer sosialt meningsfull posisjon i samfunnets struktur og institusjoner (se også Øia 1995), der deltagelse i samfunnspolitiske prosesser er ønskelig og forventet. Eksempelvis illustrerer Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet 2015) at skolen i større grad kan måtte forventes å «legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltagelse og medvirkning i demokratiske prosesser» (s. 30) i skolen, for å sikre at elevene kvalifiserer seg til aktivt medborgerskap, og å ta del i samfunnsutviklingen gjennom å være meningsbærende aktører og aktivt handlende medborgere. Dette ble også vektlagt i Stortingsmeldingen om fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet 2016) der det ble presisert at innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan være «læring *om*, læring *for* demokratisk deltagelse og læring *gjennom* demokratisk deltagelse» (s 38).

For det andre står ungdom i et dilemma ved å «læres opp» til en slags demokratisk *lydighet* og samtidig forventes å representere en *motstand* mot det etablerte. Parallelt som man ønsker å sosialisere unge inn i demokratiske normer, verdier og institusjoner fastlagt av voksensamfunnet, beskrives ungdomstiden som en periode hvor individet er vår for og drivende for endringer.

Det er nettopp endringer som muliggjør nye sosiale praksiser med skiftende generasjoner (Frønes 1996). Slike generasjonsspesifikke endringprosesser innbyr ofte til brytninger, motstand og opposisjon i møte med det etablerte (Mannheim 1952, Ødegård 2016). Dilemmaet oppstår når demokratiopp-læringen som gis til elever hovedsakelig innrettes på en slik måte at den bevarer og styrker de etablerte demokratiske institusjoner og praksiser – samtidig som det foreligger forventninger om at ungdom skal «gjøre opprør» og bidra til å endre disse.

For det tredje befinner dagens ungdom seg i et spenningsfelt mellom tradisjonelle medborgerskapsidealer om innordning i et statlig institusjonelt og normativt fellesskap og utfordringen fra et større befolkningsmessig mangfold og framveksten av identitetspolitikk. Vestlige demokratier bygger på et ideal om at alle borgere, uavhengig av økonomiske, etniske, religiøse og kulturelle forskjeller, skal ha samme juridiske, politiske og sosiale rettigheter (Marshall og Bottomore 1992 [1950]). Samtidig viser politisk praksis i enkelte land at etniske eller religiøse grupper kan be om tilrettelegging for å beskytte sitt særpreg, tradisjoner og kultur. Et samfunn bygd på likestilte og allmenngjorte rettigheter innebærer på denne måten et konstant dilemma om hvorvidt slik likestilling fremmes best gjennom likebehandling av individer eller særbehandling av grupper (Entzinger 2000). I utdanning, som er en slik likestilt rettighet, foregår for eksempel debatt om ansiktsslør, kjønnssegregert svømmeundervisning og markering av tradisjonelle kristne høytider. Dagens unge må navigere i komplekse situasjoner og ulike hensyn om hva som tjener fellesskapet best, når de selv skal danne seg en politisk identitet og engasjere seg på basis av et politisk verdisyn.

ARTIKLENES PROBLEMSTILLINGER

Flere av bidragene i dette nummeret har problemstillinger som forholder seg til eller beveger seg mellom disse paradoksene. Guro Ødegård og Vegard Svagård analyserer forholdet mellom de erfaringene ungdommene har, og deres fremtidige posisjon som voksne medborgere og spør hvilken betydning kunnskap, organisasjonserfaringer og troen på at man kan påvirke har for deres politiske selvbylde i framtida. Kristinn Hegna spør i sin ene artikkel om de formene for aktivt medborgerskap som ungdom deltar i, er noe som er forbeholdt de få – unge som fra før er de mest ressurssterke og skoleflinke? Er dagens ungdomsbefolkning aktive eller marginalisert, og hvordan endres det

politiske engasjementet med utviklingen av en ny og skikkeligere ungdomsrolle? I en annen artikkel går forskere fra de ulike skandinaviske landene – Lihong Huang fra Norge, Jens Bruun og Jonas Lieberkind fra Danmark, og Cecilia Arensmeier fra Sverige – nærmere inn i ungdommenes oppfatning av den verden de lever i, og hvordan de tror den vil forandre seg. Hvilken tillit har ungdommene til samfunnets politiske organisasjoner og til folk flest, og hvordan er deres tro på framtiden?

Andre artikler fokuserer på dilemmaer og paradokser mellom ulike prinsipper for demokratiet. I sin andre artikkel undersøker Kristinn Hegna hvordan ungdommene – som representerer en mangfoldig ung befolkning – forholder seg til de demokratiske rettighetene som samfunns- eller identitetsbaserte grupper har, i dette tilfellet kjønnslikestilling og innvandreres og etniske gruppers rettigheter. Janicke Heldal Stray og Lihong Huang ser nærmere på den potensielle demokratiske konflikten mellom retten til religiøs frihet og demokratiets begrensninger av alternative grunnlag for makt og autoritet – kan ungdoms holdninger til religiøst baserte lover, leveregler eller ledere utgjøre en utfordring for demokratiet vårt fremover?

Utdanning og kvalifisering for både ungt og voksent medborgerskap – hvis vi skal sette opp et teoretisk skille mellom de to – har åpenbart en viktig rolle å spille i disse spørsmålene. Idunn Seland og Lihong Huang undersøker sammenhengen mellom den undervisningen elevene har mottatt på skolen – gjennom karakterer og analyser av læreplaner – og deres demokratikunnskap og forståelse for demokratiske prinsipper.

UTDANNING TIL OG DANNING AV UNGE MEDBORGERE

Som diskutert innledningsvis står unge under myndighetsalder i flere demokratiske «skvis» som er utfordrende for tenkningen om ungt medborgerskap i dag. Paradoksene tydeliggjør hvordan unges involvering i demokratiet ikke kan isoleres hverken fra den allmenne samfunnsutviklingen, eller den personlige konteksten som hver ungdom vokser opp i. Det kan heller ikke isoleres til et ansvar for skolen alene, fordi demokratisk opplæring og deltagelse kan vel så ofte finne sted i uformelle læreprosesser eller uintenderte sammenhenger i familien, eller gjennom organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter.

I det følgende gjenforteller vi de viktigste funnene fra artiklene i dette temanummeret, relatert til de tre aspektene av det å være medborger og det å delta i opplæringen til medborgerskap som Biesta beskriver; den kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjonen. Den kvalifiserende

funksjonen knytter vi hovedsakelig til funn om kunnskapstesten, skoleresultater og undervisning i demokrati og medborgerskap i skolen. Den sosialiserende funksjonen kan ikke bare knyttes til skolen, men må ikke minst også handle om sosialisering til demokratisk tenkning og medborgerskap gjennom familie, jevnalderfellesskap og fritidsaktiviteter utenfor skolen. Det tredje temaet vi diskuterer er om artiklene også gir innspill til kunnskap om hva slags subjektiviteter ungdommene danner – hvilke medborgeridealer og tenkende mennesker beskrives av forskningen?

Hvilken betydning har kunnskap om demokrati og medborgerskap?

Artiklene som inngår i dette temanummeret tar som utgangspunkt at ungdom i dag *er* medborgere og at vi bør ta på alvor den måten ungdom kan vise sitt aktive medborgerskap på. Ødegård og Svagård viser gjennom sine analyser at det er en sammenheng mellom den unge medborgeren i dag, og den voksne medborgeren i morgen. Ungdommen som skårer høyt på kunnskapstesten i ICCS-studien, ser det som mer sannsynlig at de vil stemme ved valg når de blir voksne. Slik kan vi fortolke det å ha tilegnet seg kunnskap om demokrati og medborgerskap i ung alder, som kvalifiserende for en voksen medborgerrolle med rettigheter og plikter i det representative demokratiet. Det er dette Westheimer (2015) kategoriserer som en personlig ansvarlig medborger (personally responsible citizen). Samtidig viser analysene også en sammenheng mellom ungdommenes kunnskaper i skolen og deres vilje og evne til å utøve sitt medborgerskap i nåtiden. Hegnas analyser av de formene for samfunnspolitisk engasjement og samfunnspolitisk deltakelse som 14-åringer driver med, viser at skoleflinke ungdommer er mer engasjerte og deltar mer i samfunnspolitiske sammenhenger. Delvis kan dette skyldes at skoleflinke ungdommer oftere har foreldre med høyere utdanning som selv er samfunnspolitisk aktive, og som diskuterer politikk med sine barn rundt middagsbordet. Delvis kan det også skyldes at det ungdommer lærer på skolen er av betydning for deres engasjement og deltakelse.

Læreplanen i samfunnsfag inneholder, sammen med læreplanverkets generelle del, den type demokratikunnskap som er av sterkest relevans for den kunnskapen om og forståelsen av demokratiet som måles i kunnskapstesten i ICCS-studien. Samtidig er det en sterk komponent av literacy – skriftkyndighet – som kreves for å skåre høyt på kunnskapstesten, hevder Seland og Huang. Seland og Huang analyserer læreplanene og viser at den sammenhengen som finnes mellom gode karakterer i skolen og høy skåre på kunnskapstesten, kan skyldes at fagene bidrar til elevenes literacy og dermed til

kompetanse som åpner for mer læring i samfunnsfag, mer kunnskap om demokrati og medborgerskap, og større evne til å svare godt på kunnskapstesten i ICCS.

Ofte er demokratiopplæring forstått som opplæring om det politiske systemet og om å formidle konkret kunnskap som gjør elevene i stand til å delta i demokratiet, og fag som samfunnsfag og norsk blir sett på som sentrale demokratifag. Religionsfaget blir ikke i samme grad forstått som et demokratifag, men mer et fag som bygger opp om Norge som et liberalt og kulturelt sett, protestantisk samfunn. Stray og Huang viser at ungdommene som skårer lavt på kunnskapstesten i ICCS-studien er mer tilbøyelig til å akseptere at religiøse autoriteter kan settes foran demokratisk valgte autoriteter. Dette kan gjelde almenne religiøse leveregler som kan komme i konflikt med landets lover, religiøse ledere som hevder påbud som ikke harmonerer med nasjonale lover eller allmenn etikk eller lignende. En viktig diskusjon er hvordan hensynet til demokratiske og religiøse prinsipper skal balanseres i et moderne demokrati som Norge, og om religionsundervisningen kan bidra til dette. Stray og Huang påpeker at dette fordrer en religionsundervisning som ikke bare handler om andre kulturer og feiring av kulturelt mangfold, eller som primært sees som en støtte for private religiøse identiteter.

Analysene i dette nummeret viser også at elevenes skåre på kunnskapstesten bare henger sammen med høye intensjoner om å stemme ved valg i fremtiden, ikke med det å delta i samfunnspolitiske organisasjoner og partier i fremtiden, eller å delta i demonstrasjoner og protester i fremtiden. Ødegård og Svagård viser at det ikke primært er kunnskap, men elevenes politiske mestringstro – det å ha tillit til at en kan mestre det å argumentere, presentere eller organisere aktiviteter rundt politikk og samfunnsspørsmål – som har størst betydning for elevenes syn på seg selv som framtidig politisk aktive samfunnsborgere. Disse funnene fra deres og annen forskning peker i retning av at dersom undervisningen skal få større betydning for andre former for politisk engasjement enn valgdeltakelse annet hvert år, må undervisningsformene og det medborgerideal undervisningen bygger på, endres. Et viktig grep for framtidens demokratiopplæring er å styrke elevens politiske mestringstro, deres tro på egen evne til å delta.

Hva er viktige sosialiseringprosesser, og hva kan disse bidra til?

Et underliggende poeng for Ødegård og Svagård er at det ikke primært er økt *kunnskap* som bidrar til økt mestringstro, men heller erfaringer med demokratisk deltakelse. Dette innebærer at sosialisering til en medborgerrolle også må finne sted gjennom andre former for deltakelse enn gjennom den teoretiske opplæringen i skolen. Hegnas artikkel om engasjement og deltakelse viser at andelen samfunnspolitisk passive unge sank fra 20 prosent i 2009 til 16 prosent i 2016 – majoriteten av ungdommene er altså for eksempel deltakere i skoledemokrati, er eller har vært medlemmer i samfunnspolitiske organisasjoner eller diskuterer av og til samfunnsspørsmål med sine foreldre eller venner. Gjennom dette er ungdommene deltakere i prosesser med potensiale til å påvirke eller endre samfunnet de deltar i, og ikke minst, skape erfaringer som er også sentrale for det medborgerskapet de kan inngå i som voksne. Ødegård og Svagård påpeker at hvis skolen skal spille en viktigere rolle, vil det være avgjørende å bringe undervisningen i kontakt med lokale prosesser utenfor skolen og trekke ungdommenes erfaringer inn i klasserommet. Slik sett støtter de den utviklingen som fagfornyelsen av samfunnskunnskap legger opp til.

Når man i internasjonale sammenhenger snakker om Norden, males gjerne likhetstrekk med bred og kanskje upresis pensel, men likevel fremheves enkelte trekk ved en nordisk barndom og oppdragelse som sentrale; likestilling mellom kjønnene, en høy grad av tillit mellom folk flest og til stat og samfunn. Slike verdier som likeverd og tillit er av betydning for utøvelsen av rollen som samfunnsborger i det norske samfunnet. I sammenligningen av resultater fra tre skandinaviske land i ICCS viser Huang og medforfattere at unge fra skandinaviske land fortsatt ligger svært høyt når det gjelder tilliten til sitt lands politiske partier, regjeringen, stortinget og rettsvesenet, sammenlignet med gjennomsnittet for andre deltakerland. Det Huang mfl. kaller mellom-menneskelig tillit – tilliten til folk flest – viser derimot et annet mønster: Norge ligger under gjennomsnittet, mens Danmark ligger høyt over. I alle de skandinaviske landene har ungdommenes grad av tillit til institusjoner som regjering, storting og rettsvesen gått opp fra 2009 til 2016, mens den mellom-menneskelige tilliten har gått ned ikke bare i Skandinavia, men i alle deltakerland unntatt Malta.

Økende kulturell og religiøs heterogenitet i samfunnet og større fokus på kulturelle motsetninger gjennom både tradisjonelle og sosiale medier lanseres som en forklaring av Huang og medforfattere. I sin artikkel om likeverd og

rettigheter mellom ulike grupper, viser Hegna imidlertid at ungdommer fra ulik kulturell bakgrunn og jenter og gutter, nærmer seg hverandre når det gjelder holdninger til likestilling mellom kjønnene og holdninger til rettigheter til innvandrere og kulturelle minoriteter. Disse resultatene tolkes av Hegna som tegn på mer gjensidig forståelse og assimilering mellom grupper – altså en endring som potensielt kunne ha ført til *økende* grad av mellom-menneskelig tillit istedenfor nedgang. Annen forskning viser at kontakt mellom ulike grupper av ungdommer bidrar til en sosialisering til større gjensidig forståelse og assimilering – at ulike kulturelle grupper tar til seg hverandres verdier (Alba og Nee 2012). Dette er viktige tema for videre forskning.

Kanskje er det rom for denne type sosialisering også innenfor skolens mandat til å drive demokratiundervisning i religionsfaget KRLE? Når den religiøse tilhørigheten blant norske ungdomsskoleelever er relativt stabil de siste årene, samtidig som majoriteten ikke har noen religiøs tilhørighet, slik Stray og Huang viser, vil undervisningen i KRLE måtte ivareta hensynet både til det religiøse og det sekulære medborgerskapet. Sosialiseringen til holdninger og verdier som er nødvendige for borgere i et demokratisk samfunn kan finne sted i skolen, og andre steder – for eksempel også i religiøse samfunn. Bare da kan ungdommene utvikle gode demokratiske logikker og internalisere demokratiske verdier og holdninger, og utvikles til å bli *medborgere* i tillegg til velgere. Internalisering av slike verdier og holdninger kan bidra til en tro på at man også kan eller bør delta i samfunnspolitiske prosesser, en tro på at endring er mulig, og at det er noe man kan mestre, noe som igjen er viktig for senere deltagelse, skriver Ødegård og Svagård.

Ser vi spor etter idealer, identiteter og subjektivitet som er viktige for medborgerskap og deltagelse i demokratiske prosesser?

Tidligere i artikkelen har vi skissert tre demokratiske paradokser; på den ene siden umyndige velgere, på den annen side ungdom som forventes å være aktive medborgere, på den ene siden opplæring og sosialisering til rettskaffen, lydig borger, på den annen side undervisning i kritisk tenkning og generelle forventninger om at ungdommer «bør» være opprørske, på den ene siden borgere som i et fellesskap har tilhørighet og lojalitet til staten, på den annen side en mangfoldig befolkning med kryssende interesser. Kan ICCS fortelle oss noe om hvor dagens norske ungdom befinner seg?

Hvis vi med spørsmålet om dagens ungdom er opprørske mener om de deltar i demonstrasjonstog og viser med klesdrakt eller på andre måter at de avviser det bestående, så er nok svaret nei. Ødegård og Svagårds analyser viser

at det er et lite mindretall som mener det er sannsynlig at de kommer til å f.eks. delta i for eksempel (fredelige) demonstrasjoner eller samle underskrifter i en kampanje. Det er imidlertid andre måter ungdom kan være opprørske på, enn å forme sitt opprør nøyaktig slik foregående generasjon gjorde det. For eksempel er det 22 prosent av ungdommene som har vært med på aktiviteter i en politisk ungdomsorganisasjon, en miljøorganisasjon eller en menneskerettsorganisasjon siste år, viser Hegna. Slik går det også an å bidra til å forandre verden.

Hegna spør i sin artikkel om engasjement og deltakelse om det likevel er tegn til at deltakelse i samfunnspolitikk og demokratiske prosesser inngår som en del av å oppføre seg som *forventet* av dagens «skikkelige» ungdomsgenerasjon. Hun reiser spørsmålet om det er slik at «CV-generasjonen» ser på deltakelse i organisasjoner og verv som en del av sin egen kvalifisering til gode posisjoner senere? Analysene i Hegnas artikkel viser at ungdommene som har gode karakterer på skolen er sjeldnere helt passive samfunnsborgere, men de er likevel ikke svært mye mer aktive enn andre ungdommer. Siden forrige undersøkelse i 2009, har elevene med de beste karakterene blitt noe mer samfunnspolitisk aktive, men økningen er enda sterkere blant elevene med de svakeste karakterene. Dette er et spesielt interessant funn sett i lys av diskusjonen om «generasjon prestasjon»; snarere enn at de «flinke» elevene drar fra, blir de heller tatt igjen i samfunnspolitisk aktivitet av de mindre skoleflinke elevene. Hegna finner også at ungdom med innvandrerbakgrunn er langt mer samfunnspolitisk aktive enn deres samfunnsmessige posisjon og ressurstilgang skulle tilsi i 2016, i motsetning til hva de var i 2009. I en studie av ungdoms holdninger til radikale religiøse og politiske meninger og ekstremisme, viser Vestel og Bakken (2016) til at en mulig forklaring på ungdom med innvandrerbakgrunns økte engasjement i politiske spørsmål og organisasjonsliv, er den større mistenksomhet og stigmatisering som flere opplever etter 11. september-angrepet i New York og terroren i Oslo i 22. juli 2011.

Disse resultatene kan uansett tas som en indikasjon på at særlig ungdom med innvandrerbakgrunn i 2016 ser seg selv som aktive medborgere i noe større grad, enn tidligere. Kanskje kan vi også si at unge medborgere er blitt en noe mer mangfoldig gruppe, enn i 2009. Dette er viktig kunnskap å ta med seg inn i undervisningen i medborgerskap og demokrati. Stray og Huang undersøker forholdet religiøse ungdommer har til religiøse prinsipper. De finner at ungdom med innvandrerbakgrunn har oftere en religiøs tilhørighet, og en liten minoritet mener at religiøse ledere og levereregler kan gå foran valgte

ledere eller norske lover i enkelte sammenhenger. Her ser vi tydelig hvordan de ulike medborgeridealene kan komme i konflikt med hverandre: på den ene siden tilhørigheten til staten og rettigheter som skal være lik for alle, og på den andre siden tilhørigheten til egen gruppe med sine verdier og krav på særbehandling. Et slikt mer komplekst og sammensatt – kanskje flerkulturelt – medborgerskap krever i enda større grad et høyt refleksjonsnivå, opplæring i håndtering av og respekt for forskjellighet, og evne til kritisk tenkning i undervisningen (Vestel 2016). Stray og Huang argumenterer for at undervisning om mangfold og denne type dilemmaer bør inkluderes i religionsundervisningen i større grad enn har vært tilfellet hittil.

I et komplekst demokrati er det ifølge Westheimer ikke tilstrekkelig å basere seg på én type undervisningsmodell, som implisitt har som mål å fostre unge medborgere som handler lojalt og lydig. Det trengs også undervisningsmodeller som støtter opp under et medborgerskap som tjener som et kritisk korrektiv til maktapparatet, og dermed kan bidra til samfunnsendring. Det er dermed også et spørsmål om citizenship education kan bidra til politisk subjektivering – å skape et medborgerskap som ikke bare fyller en gitt form, men som rommer en politisk handlekraft. Protest, kritisk tenkning, troen på at man kan få til endring, selvstendighet og politisk bevissthet – disse sidene ved ungdoms selvforståelse og identitet som medborger kan springe ut av den undervisningen som skjer i skolen. Viktige sosialisierende og subjektiverende sider av læring og utdanning til medborgerskap og demokratisk forståelse finner sted *utenfor* skolen – gjennom deltakelse i samtaler og diskusjoner, i organisasjoner, i medbestemmelsesprosesser; i praksis (Biesta, Lawy & Kelly 2009, Lawy & Biesta 2006).

NYTT LIV I ET GAMMELT DEMOKRATI?

De kontekstuelle rammene for demokrati, samfunnsengasjement og politisk deltakelse er i endring. Unge blir sett på som viktige meningsbærere. For at de skal ha reell innflytelse, må de inneha relevant kunnskap om politikk og samfunnsliv. De må inneha politisk handlingskompetanse som kan mobiliseres ved behov, og de må oppleve at politikken blir «personlig». Kvalifisering til å forstå, sosialisering til å delta samt en subjektivering som innebærer personlig meningsdanning, er gjensidig utfyllende og gir retning for å møte de utfordringer vi står overfor når framtidens medborgere skal dannes.

I likhet med Biesta er vi enige i at utdanning til medborgerskap og demokratisk forståelse ikke kan begrenses til kvalifisering. For ungdom ville

kvalifisering som hovedperspektiv innebære at demokratiopplæringen primært hadde fokus på opplæring til deres medborgerskap i framtiden. Tidligere forskning har brukt begrepet demokratisk «beredskap» om ICCS-studiens mål på kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, verdier og holdninger som «til sammen antas å påvirke både evne og vilje til engasjement og handling», og å gjøre ungdom «disponert for» å delta i samfunnsliv og politikk (Fjeldstad mfl. 2010:4). Å være «beredt» innebærer å være rustet for framtidige hendelser, og *demokratisk beredskap* signaliserer noe som vil kunne aktiveres en gang i fremtiden. I dette temanummeret har vi ønsket å ikke bare fokusere på «citizenship-as-outcome» – det målbare resultat av opplæring og kvalifisering, men også på «citizenship-as-practice» – utøvelsen av medborgerskap her og nå (Lawy og Biesta 2006). Dermed vil vi kunne favne et større spekter av ungt medborgerskap.

Et demokrati må «beveges» for å bevares, fordi demokratiets legitimitet hviler på folkets oppslutning. Da må demokratiet også ta opp i seg de problemstillinger som til enhver tid er gjeldende og aktuelle – og gi nye grupper tilgang til innflytelse. For dem som er bekymret for dagens demokrati, og for dem som følger med på unge menneskers samfunnspolitiske engasjement i verden i dag, er det spennende tider. Viktige prinsipper for demokratisk praksis og likeverd kan synes under press, mediebildet er uoversiktlig, stemmene som krever å bli hørt er mangfoldige og nye konflikter aktualiseres stadig. I deler av Europa og USA er det sviktende deltagelse i valg, men samtidig er ungdom deltagende og engasjert på nye måter. Derfor har dette temanummeret lagt vekt på å generere kunnskap om unge medborgeres praksiser – hva de kan, hva de tenker og hva de gjør. Et slikt praksisorientert perspektiv, som også søker kunnskap om prosesser som kan mektiggjøre unge under myndighetsalder, anser vi som et viktig bidrag i å opprettholde og styrke det norske demokratiet.

Om artikkelen

Takk til tidsskriftredaktør Viggo Vestel, Lihong Huang og anonyme reviewere for kommentarer til en tidligere versjon av denne artikkelen.

Studien er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- Alba, R., & V. Nee (2012). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. I Suarez-Orozco, C., M. Suarez-Orozco & D.B. Qin-Hilliard (red.): *The new immigration. An Interdisciplinary Reader* (s. 49-80). New York: Routledge.
- Anderson, L. W., D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P.R. Pintrich mfl. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged edition. White Plains, NY: Longman.
- Arthur, J., I. Davies & C. Hahn (2008). Introduction to the Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. I Arthur, J., I. Davies & C. Hahn (red.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (s. 1-10). London: Sage.
- Bergh, J. & G. Ødegård (2013). Ungdomsvalget 2011 *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 29(1): 30–50.
- 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(1): 33–46.
- Biesta, G., R. Lawy & N. Kelly (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, citizenship and social justice*, 4(1): 5–24.
- Breeze, M., H. Gorringer, L. Jamieson & M. Rosie. (2017). Becoming independent: political participation and youth transitions in the Scottish referendum. *The British Journal of Sociology*, 68(4):754–774. doi:10.1111/1468-4446.12288
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I: Brochmann, G., T. Borchgrevink og J. Rogstad (red.), *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. (s. 56–84). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Entzinger, H. (2000). The Dynamics of Integration Policies: A Multidimensional Model. I: Koopmans, R. og P. Statham (red.): *Challenging Immigration and Ethnic Relation Politics*. (s. 97–118). Oxford: Oxford University Press.
- Fjeldstad, D., J. Lauglo og R. Mikkelsen. (2010). *Demokratisk Beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009)*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Forente nasjoner. (1989 [2003]) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Frønes I. (1996). Revolusjon uten opprør. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 37(1): 71–87.
- Hartung C. (2017). *Conditional Citizens: Rethinking Children and Young People's Participation*. Singapore: Springer Verlag.
- Isin, E. F. & B.S. Turner (2007). Investigating citizenship. An agenda for citizenship studies. *Citizenship Studies* 11(1): 5–17.

- Kivisto, P. & T. Faist (2007). *Citizenship. Discourse, theory and transnational prospects*. Malden, MA: Blackwell.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skole*. NOU, Norges offentlige utredninger (2015: 8). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Stortingsmelding nr. 28 (2015–2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lawy, R., & G. Biesta (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1): 34–50.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. I K. Mannheim (red.): *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: RKP.
- Marshall, T. H. & T. Bottomore (1992) [1950]. *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Classic.
- Nilsen, A.B. (2014). *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm.
- Osler, A. (2012). Citizenship education and diversity. I Banks, J. A. (red.): *Encyclopedia of Diversity in Education* (s. 353–361). London – Los Angeles: Sage.
- Osler, A. & H. Starkey (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4): 433–466.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti & T. Friedman (2018a). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Cham: Springer.
- Schulz, W., R. Carstens, B. Losito & J. Fraillon (red.) (2018b). *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam: IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Vil publiseres på <https://iccs.iea.nl/resources/publications.html>
- Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013(1): 180–200.
- Svagård, V. & L. Huang (2017). *ICCS-undersøkelsen 2016. Methodenotat for den norske datainnsamlingen*. NOVA Notat 5/17. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Tuastad, S. (2006). *Skulen og statsmaktsspørsmålet. Stortingsdebattar 1945–2005 om religion i skulen og om private skular i lys av normativ teori*. Avhandling for graden Ph.D. ved Universitetet i Bergen. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Vestel, V. (2016). *I gråsonen. Ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestel, V. & A. Bakken (2016). *Holdninger til ekstremisme. Resultater fra Ung i Oslo 2015*. NOVA rapport 4/16. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers' College Press.
- Ødegård, G. (2016). Ungdom, opprør og tilpasning. Et essay om generasjonsdannelser. *Sosiologi i dag*, 46(3–4): 9–37.

- Ødegård, G & J. Aars (2011). *Ungdom, valgdeltagelse og stemmerett. En kunnskapsoversikt*. Oslo/Bergen: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Østerud, Ø., P. Selle & F. Engelstad (2003). *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øia, T. (1995). *Apolitisk ungdom? Sjølbergingsgenerasjonen og politiske verdier*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

ABSTRACT

Young citizenship. Knowledge, mobilisation and participation

This issue of the Norwegian Journal of Youth Research is published in a time where active political citizenship can be seen among youth in different parts of the world, but where other voices are worried about the demise of democracy. Young people's knowledge, understanding and engagement in democracy and in political questions is an important theme for research in a time of profound changes. All articles in this issue rest on analyses of the data from the International Civic and Citizenship Education Study 2016, which includes the answers from 6271 14-year olds from all over Norway. In this article, we define citizenship and citizenship education, and sum up important perspectives and results from the articles.

A central vantage point for the articles in this issue is that education for citizenship and understanding of democracy can not be limited to qualification processes. A practice perspective on citizenship must be included in such education. The study focuses the socialization processes that also are important for citizenship, both in and outside school. The informal learning, socialization and subjectification that may take place in arenas outside school can contribute to the forming of a different form of citizenship role, and give youth the opportunity to participate as democratic citizens long before they reach the age of majority and get the right to vote in elections.

KEYWORDS:

Youth, citizenship, citizenship education, socialisation, ICCS 2016.